

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
INTERCULTURAL ATRAVÉS DE *TASK –BASED
LEARNING* NA AULA DE LINGUA ESTRANGEIRA**

Vanessa Mosczytz Da Costa Madeira

Nº 23574

**Relatório de Estágio de Mestrado
em Ensino de Inglês e de Francês**

**Orientador: Professora Doutora Teresa Sousa de
Almeida e Professora Doutora Ana Gonçalves**

(Setembro, 2011)

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Francês) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Teresa Sousa de Almeida e da Professora Doutora Ana Gonçalves Matos do Departamento de Línguas e Culturas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos os professores do Departamento de Línguas da Escola Básica 2, 3 D. Fernando II, em particular à professora orientadora de Inglês, Dra. Conceição Campos cuja orientação se revelou essencial para que o ano lectivo de 2010/2011 se assumisse como uma etapa de extraordinário crescimento profissional e humano, assim como aos professores Dra. Patrícia Coelho, Dra. Inácia Caetano e Dr. Hugo Pereira sem os quais este percurso não teria sido possível.

Às orientadoras da faculdade, a Professora Doutora Teresa Sousa de Almeida e a Professora Doutora Ana Matos, pelo acompanhamento e apoio ao longo de todo o processo do trabalho desenvolvido.

Principalmente ao meu marido e aos meus dois filhos.

RESUMO
ABSTRACT

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL ATRAVÉS DE *TASK –BASED LEARNING* NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH TASK-BASED LEARNING IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

VANESSA MOSCZYTZ DA COSTA MADEIRA

PALAVRAS-CHAVE: competência comunicativa intercultural; ensino pelas tarefas; ensino em línguas estrangeiras

KEYWORDS: intercultural communicative competence; task-based learning; FL teaching and learning

O presente relatório pretende descrever e reflectir criticamente sobre todo o trabalho realizado pela professora estagiária no decorrer da Prática de Ensino Supervisionado, realizado na Escola Básica 2,3 D. Fernando II em Sintra, no ano lectivo 2010/2011. Para além da análise das questões pedagógicas suscitadas pelo processo de observação e leccionação da competência comunicativa intercultural através de *task-based learning* nas aulas de quatro turmas de três níveis de ensino diferentes, será relatado o modo como a implementação desta metodologia tal como o desenvolvimento das várias competências implicadas no conceito acima referido foram conseguidos e como estas foram aproveitadas pelos alunos nos seus percursos de aprendizagem em línguas e culturas estrangeiras.

This report intends to describe critically all the work conducted by the trainee teacher in the public Portuguese school Escola Básica 2,3 D. Fernando II, in Sintra , throughout the school year 2010/2011. One of its aims is to analyze the pedagogical questions which arose through the observation and teaching of the intercultural communicative competence through task-based learning with for classes of three different levels. It also intends to report how both the methodology and concepts previously mentioned were implemented and how they benefited to the students in their process of foreign language and culture learning.

ÍNDICE

Introdução.....	8
-----------------	---

Capítulo I: Conceitos e problematização

I.1.A competência comunicativa intercultural (CCI) no contexto da aula de língua orientada para a acção	10
I.2. “Task-based-learning” (TBL) na aula de língua orientada para a acção.....	12
I.3. O ensino cooperativo na aula intercultural de línguas estrangeiras.....	14

Capítulo II: Da União Europeia à observação das turmas do 8ºA e 9ºB do AEDF

II.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.....	16
II.2. As directivas ministeriais	18
II.3.Os grupos de Inglês e de Francês da Escola Básica 2,3 D. Fernando II	22
II.4. O contexto sociocultural da PES	
II.4.1. Contexto sociocultural do ensino das LE na Escola Dom Fernando II.....	23
II.4.2. Contextos culturais e sociais das turmas do 8ºA e do 9ºB	24
II.4.3. Percepções sobre o ensino da CCI por parte das orientadoras.....	25
II.5. Observação do ensino de algumas competências da CCI	
II.5.1. O tratamento da interculturalidade e da cultura nas aulas de LE.....	28
II.5.2. O desenvolvimento de tarefas nas aulas de LE.....	30
II.5.3. O recurso à pedagogia cooperativa nas aulas de LE.....	31
II.5.4.A negociação de sentidos nas aulas de LE.....	33

Capítulo III: O ensino da CCI através de “task-based learning”

III.1. Definição dos contextos de encontro dos Outros.....	34
III.2. Os desafios ligados à implementação de tarefas interculturais	
III.2.1. Os critérios da avaliação em Línguas Estrangeiras.....	35
III.2.1.1.. O caso da avaliação dos trabalhos de casa.....	36
III.2.3. As repercussões das sanções aplicadas aos alunos com comportamento indisciplinado.....	37
III.2.4. O caso do 9º ano: a avaliação pelo exame nacional	38

III.3. Contextos e condições de parcerias propícias ao desenvolvimento da CCI através de TBL.....	39
III.4. A aprendizagem da CCI.....	43
III.4.1. O caso do Francês.....	44
III.4.2. O caso do Inglês.....	51
III.5.A avaliação da CCI através de TBL.....	58
Conclusão.....	60
Bibliografia	62
Anexos.....	i
Anexo 1.....	ii
Anexo 2.....	iii
Anexo 3.....	iv
Anexo 4.....	v
Anexo 5.....	vi
Anexo 6.....	vii
Anexo 7.....	viii
Anexo 8.....	ix
Anexo 9.....	x
Anexo 10.....	xi
Anexo 11.....	xii
Anexo 12.....	xiii
Anexo 13.....	xiv
Anexo 14.....	xv
Anexo 15.....	xvi
Anexo 16.....	xvii
Anexo 17.....	xviii
Anexo 18.....	xix
Anexo 19.....	xx
Anexo 20.....	xxi
Anexo 21.....	xxii
Anexo 22.....	xxiii

Anexo 23.....	xxiv
Anexo 24.....	xxv
Anexo 25.....	xxvi
Anexo 26.....	xxvii
Anexo 27.....	xxviii
Anexo 28.....	xxix
Anexo 29.....	xxx
Anexo 30.....	xxxi
Anexo 31.....	xxxii
Anexo 32.....	xxxiii

LISTA DE ABREVIATURAS

AEDF	Agrupamento das Escolas Dom Fernando II de Sintra
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
CIEE	Council on International Educational Exchange
EA	Estudo Acompanhado
FLE	Francês Língua Estrangeira
ILE	Inglês Língua Estrangeira
LE	Língua(s) Estrangeira(s)
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PE	Projecto Educativo
POCF	Programa e Organização Curricular do Francês para o 3º ciclo do ensino Básico
POCI	Programa e Organização Curricular do Inglês para o 3º ciclo do ensino Básico
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
TBL	Task-based learning
TPC	Trabalhos de casa

Introdução

A problemática que é objecto de reflexão do presente relatório nasceu da vontade de investigar o ensino-aprendizagem da competência intercultural nas aulas de línguas estrangeiras do 3º ciclo e do Secundário no ensino público português durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES). Importa salientar que as referências ao “ensino de línguas estrangeiras”, partem do pressuposto que este tem por objectivo a aprendizagem do *saber comunicar* com outros falantes de línguas e contextos socioculturais diferentes do seu, sendo que qualquer acto de comunicação está dependente das referências socioculturais de cada um dos interlocutores. Assim, reflectir sobre o ensino da competência intercultural implica não só reflectir sobre o ensino de uma língua estrangeira, como sobre a possibilidade de ajudar os alunos a desenvolver uma consciência cultural crítica, capaz de fazer a ponte entre os seus contextos socioculturais e os dos seus potenciais interlocutores. Nessa perspectiva, e seguindo a realidade do ensino oficial português, a sala de aula passa a ser o contexto específico do encontro e da interacção entre o *outro* e o *eu*: o lugar onde o aluno vai aprender a entender o *outro*, ser entendido pelo *outro* e a reflectir sobre o sucesso, ou não, da interacção. Por outro lado, se este relatório tem por título “O desenvolvimento da competência intercultural através de “task-based learning” na aula de língua estrangeira” é porque quando se trata de reflectir sobre a metodologia a seguir para a realização deste estudo, pareceu premente reflectir sobre as linhas directivas formuladas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* no que diz respeito à metodologia do ensino baseado em *tarefas* (2001: 219-230), como a estratégia mais adequada para proporcionar situações de comunicação intercultural que “exigem dos aprendentes que compreendam, negoceiem e expressem sentidos de modo a atingir um objectivo comunicativo” comum (*ibid*, 220). Deste modo, o trabalho que se segue pretende, num primeiro tempo, apresentar os conceitos e as questões na literatura actual que trata este tema a fim de contextualizar a nossa reflexão. Num segundo tempo, trata-se de confrontar essa teorização com as observações lavadas a cabo entre os meses de Setembro e Novembro 2010 em quatro turmas de 7º, 8º e 9º ano da *Escola Básica 2,3 D. Fernando II* de Sintra no contexto da aplicação das directivas europeias, nacionais e de agrupamento. Num terceiro e último tempo procura-se explicar as razões que nos levaram a adoptar certas posições durante a planificação e leccionação de aulas da PES,

assim como a formular pistas para melhorar o ensino da competência intercultural através de “task-based learning” na aula de língua estrangeira. Trata-se afinal de participar activamente num melhor entendimento da articulação entre as políticas educativas europeias e as portuguesas, de modo a desenvolver uma abordagem prática mais crítica, e esperamos mais construtiva, das competências linguísticas e culturais que os nossos filhos e estudantes têm que desenvolver para sobreviver ao desafio de intensa globalização.

I. Conceitos e problematização

I.1. A competência comunicativa intercultural (CCI)

O conceito de “communicative language teaching”, sobre o qual o ensino português das línguas estrangeiras ainda se apoia, procede de uma descrição linguística feita sobre o processo da aquisição da língua materna e da comunicação entre pessoas da mesma língua materna (Hymes, 1972). Assim, na origem do nosso modelo didáctico de ensino das línguas estrangeiras não existia a preocupação com a questão da comunicação entre pessoas de culturas e línguas diferentes. Este ponto merece uma certa reflexão uma vez que o objectivo primeiro do professor em línguas estrangeiras não é o de desenvolver nos seus alunos uma competência linguística que teria por ideal o nível de competência de uma pessoa na língua materna, mas sim o de proporcionar a aprendizagem de competências que dotam o aluno de capacidades para interagir eficazmente com pessoas originárias de culturas diferentes da sua, ou seja, aprender a estabelecer, negociar e manter uma relação com um *outro*, culturalmente diferente de si, na óptica de criar uma comunicação baseada num terreno de entendimento comum. Por outras palavras, as questões já colocadas há cerca de quarenta anos sobre as competências que constituem pré-requisitos no quadro de *Comunicação Intercultural* (Samovar e Porter, 1972; Byram e Zarate, 1997) não perdem a sua pertinência quando se trata de pensar hoje na utilidade e no objectivo da aprendizagem de línguas estrangeiras num país membro da União Europeia cuja economia se insere num mercado global. Mais especificamente, “the current focus of IC [Intercultural Communication] is on how people handle differences in linguistic behaviour and its various effects. The analyses result in descriptions of culturally specific ways of expressing and interpreting the situated linguistic action of the coparticipants [involved in the communication]” (B. Müller-Jacquier, 2004: 295.). Assim, ao desenvolver a competência comunicativa intercultural (CCI) (Byram, 1997), um aluno deve ter capacidade para lidar com as especificidades culturais e linguísticas envolvidas nas situações de comunicação onde ele poderia estar com um *outro*, a fim de criar com ele o espaço de uma *terceira cultura*, na qual eles têm que negociar um sistema adequado de referências (inter) culturais e de regras linguísticas de interacção. Na teoria, e de acordo com o modelo para o ensino-aprendizagem da CCI no contexto da LE, preconizado por Byram (1997), a aquisição da CCI passa pela aprendizagem de

várias sub-competências e *savoirs* que podem ser resumidos da seguinte maneira (*ibid*: 1997):

- A competência linguística é a capacidade de aplicar o seu conhecimento das regras de uma versão padrão da língua alvo a fim de produzir e interpretar língua escrita e falada.
- A competência sociolinguística é a capacidade de dar sentido à linguagem produzida pelo interlocutor, sendo ele da língua materna estudada ou não, e de avaliar se o sentido dado tem origem nas referências da cultura do interlocutor, ou nas suas próprias, ou nas referências que foram negociadas e explicitadas durante a comunicação entre ambos.
- A competência discursiva é a capacidade de utilizar, descobrir e negociar estratégias para a produção e interpretação de textos, monólogos ou diálogos, que seguem as convenções da cultura do interlocutor ou que estão negociados como sendo textos interculturais que servem propósitos específicos.
- O *savoir être* é a capacidade de se descentrar culturalmente. O interlocutor intercultural é curioso, aberto e disposto a rever criticamente os seus preconceitos sobre as culturas dos *outros*, assim como as suas crenças relativamente à sua própria cultura. Ele desenvolve uma consciência crítica cultural, assim como uma melhor consciência da sua identidade sociocultural. (Zarate, 1986; Kramsch, 1993; Bhabha, 1994; Byram, 1997; Guilherme, 2004)
- O *savoir* não é a soma dos conhecimentos sobre uma Cultura, mas o conhecimento das culturas, dos funcionamentos dos grupos sociais e das identidades sociais dessas culturas: as tipologias de interações e de produtos que produzem e consomem os *outros* nas suas culturas assim como na cultura do interlocutor intercultural.
- O *savoir apprendre / faire* é a autonomia para investigar os valores, as crenças e os comportamentos dos outros. Trata-se não só de ser capaz de descobri-los e identificá-los, como também de activá-los em conjunto com as competências e os outros *savoirs* descritos, no constrangimento de uma comunicação/interacção realizada em tempo real.
- O *savoir s'engager* surge na sequência de todos os outros *savoirs* e competências como o ser-motivado-e-capaz-de-interagir com *outros* na perspectiva de uma comunicação que seja favorável a todos os participantes implicados.

Contudo, importa salientar que, no caso do ensino da competência intercultural, a literatura crítica sobre os parâmetros de avaliação das suas componentes ainda não trata dos vários níveis de desenvolvimento cognitivo de alunos entre os doze e os dezoito anos, tal como é o caso dos que se encontram no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Assim, e como iremos ver com mais pormenor a seguir, não nos é

possível apresentar nesta parte do relatório descritores de níveis ou critérios da avaliação que nos permitisse enquadrar o ensino/aprendizagem da competência comunicativa intercultural num currículo progressivo e contínuo destinado a adolescentes.

I.2. “Task-based-learning” (TBL) na aula de língua orientada para a acção

Ao pensar na implementação de uma pedagogia do intercultural, escolhemos associá-la à metodologia de “task-based-learning”, ou TBL, no contexto da aula de língua orientada para a acção. Para tal, importa clarificar o que entendemos por tarefa, sendo esta a metodologia proposta pelo QECRL (2001):

As tarefas da sala de aula quer sejam ‘autênticas’¹ quer essencialmente ‘pedagógicas’², são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negoceiem e expressem sentido, de modo a atingir um objectivo comunicativo. Numa tarefa comunicativa, a ênfase é colocada sobre o resultado da execução da tarefa, estando consequentemente o significado no centro do processo, à medida que os aprendentes realizam as suas intenções comunicativas. (218)

Todavia, seguindo a taxinomia de David Nunan, que foi uma das fontes principais consultadas para a elaboração do QECRL no que diz respeito à tarefa, uma tarefa-‘alvo’ não tem nada a ver com uma tarefa de ‘repetição’ ou uma tarefa “próxima da vida real”:

Real-world or target task: A communicative act we achieve through language in the world outside the classroom.

Pedagogical tasks: A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the language while their attention is principally focused on meaning rather than forms. They have a non-linguistic outcome, and can be divided into rehearsal tasks or activation tasks.

Rehearsal task: A piece of classroom work in which learners rehearse, in class, a communicative act they will carry out outside of the class.

¹ O seja, “tarefas-‘alvo’ ou de ‘repetição’, ou “próximas da vida real” escolhidas em função das necessidades do aprendente fora da sala de aula quer se trate dos domínios privado ou público quer de necessidades mais específicas dos domínios profissional ou educativo.” (217)

² O seja, que “baseiam-se na natureza social e interactiva e no carácter imediato da situação da sala de aula no qual os aprendentes participam nas actividades com “um faz de conta aceite voluntariamente” e aceitam o uso da língua-alvo nas actividades centradas no acesso ao significado, em vez do uso da língua materna, mais fácil e mais natural.” (217)]

Activation task: A piece of classroom work involving communicative interaction, but NOT one in which learners will be rehearsing for some out-of-class communication. Rather they are designed to activate the acquisition process.

Enabling skills: Mastery of language systems grammar, pronunciation, vocabulary etc. which ENABLE learners to take part in communicative tasks.

Language exercise: A piece of classroom work focusing learners on, and involving learners in manipulating some aspect of the linguistic system

Communication activity: A piece of classroom work involving a focus on a particular linguistic feature but ALSO involving the genuine exchange of meaning. (Nunan: 2001)

O nosso objectivo em salientar estas diferenças de taxinomias é o de defender que, tal como diz Nunan (2001), e contrariamente ao que esta a ser induzido pelo QECRL (2001), as tarefas “autênticas” ou “alvo” não acontecem dentro da sala de aula. Considerar que uma tarefa “de repetição”, ou tarefa “próxima da vida real” é uma tarefa “autêntica” equivale a considerar o espaço sociocultural da sala de aula como o espaço de encontro intercultural correndo o risco de induzir qualquer leitor do QECRL a pensar que ao implicar um aluno em qualquer tarefa dentro da sala de aula, ele vai ter a oportunidade de estar numa situação de comunicação intercultural. Para além disso, nota-se igualmente no QECRL uma total ausência de distinção entre uma tarefa e uma actividade de comunicação, o que também pode fazer pensar que, ao envolver um estudante numa qualquer actividade de comunicação dentro da sala de línguas estrangeiras, ele está a aprender a lidar com situações interculturais autênticas.

Ora o ensino da competência intercultural não se pode reduzir apenas à implementação de actividades de comunicação onde haja unicamente negociação de sentidos na forma de interacções verbais entre os alunos e o professor, através de “comprehension checks, clarification requests, confirmation checks or recasts” (*Ibid.* p.4) por parte dos alunos, assim como através de todas as perguntas que permitam a um observador concluir que há negociação de sentido. Para além disso, e tal como referiu Foster (1998), e foi constatado durante as nossas observações (Anexo 1), a negociação de sentido não acontece muitas vezes na sala de aula, e quando ela aparece, restringe-se ao domínio lexical ou gramatical sendo a língua materna dos alunos a que é normalmente escolhida por eles a fim de negociar sentidos. Também, ao contrário do que parece evidente na leitura do QECRL, os adolescentes já não parecem estar muito motivados pela estratégia do “faz de conta aceite voluntariamente” uma vez que, tal como foi observado em várias ocasiões, os alunos resistem a comunicar os uns com os outros na língua alvo. Por fim, e no que diz respeito à realização de tarefas dentro da sala de aula, convém

referir que, para além de apresentações orais preparadas sobre um tema estudado (“my healthy/unhealthy hobbies” e “les inventions du passé”) ou para além de um *role play* (“passing an order at the restaurant”), os professores privilegiam um ensino baseado em exercícios gramaticais cujos conteúdos temáticos estejam relacionados com o tema da unidade. Parece, deste modo, que no estado actual de coisas, o único resultado de uma qualquer tarefa que tem verdadeiramente valor autêntico ao olhar dos alunos são os testes de avaliação.

Assim, no que diz respeito à aprendizagem da competência intercultural a nossa preocupação é de propor uma abordagem da tarefa pedagógica, tal como definida por David Nunan e na linha dos defensores de uma abordagem da tarefa valorizando as interacções socioculturais (Skehan, 2003). Pretende-se fazer do espaço sociocultural da sala de aula um espaço de comunicação intercultural autêntica dos alunos, onde “eles construam sentidos de maneira colaborativa, pessoal e, até um certo ponto, imprevisíveis” (*ibid*, 2003) por estarem empenhados em tarefas comunicativas a partir dos discursos dos *outros*. Por outras palavras isto significa que as tarefas interculturais obrigam o professor de línguas estrangeiras a abrir as portas da sala de aula criando oportunidades para os alunos se empenharem, sobre a base do discurso do *outro*, em tarefas cujo resultado não seja meramente linguístico. Isso quer dizer favorecer uma aprendizagem do *savoir être*, implicando os estudantes na construção e deconstrução de sentidos e não num *faire semblant que c’est pour de vrai* se restringendo ao estudo da dimensão linguística.

I.3. O ensino cooperativo na aula intercultural de línguas estrangeiras

Neste contexto pedagógico e metodológico específico, compete ao um professor de línguas estrangeiras delinear estratégias de ensino que promovam uma abordagem cruzada de todas as competências e saberes acima referidos. Esta encontra-se na análise dos denominadores comuns e das interligações entre todas as aptidões que têm que ser desenvolvidas, os recursos materiais e intelectuais que podem estar envolvidos, como as condições que predisõem à interacção com os discursos dos *outros* e à análise crítica e reflectiva das mesmas no espaço da sala de aula. Uma estratégia de ensino que passe pela implementação de estruturas de trabalho cooperativo facilita este processo de

aprendizagem. No centro desta estratégia encontram-se vários princípios que nos interessam (Jacobs, 2002).

Em primeiro lugar, trata-se duma aprendizagem estruturada à volta de grupos heterogéneos envolvidos na realização duma tarefa. Isto quer dizer que a formação dos grupos é feita de maneira a que os alunos trabalhem com pessoas diferentes, seguindo duas possibilidades consoante o interesse do professor: 1) os alunos de uma mesma turma empenham-se numa tarefa de análise do discurso do *outro*, sendo reunidos em grupos com afinidades socioculturais e níveis sociolinguísticos variáveis promovendo assim: a entreaajuda entre os vários membros do grupo; a negociação de diversas interpretações possíveis; a descoberta dos *outros* diferentes de si; o gosto pela diferença em si, sendo essa abordada como um factor de enriquecimento pessoal; a mais-valia da diversidade dos perfis sociolinguísticos e culturais no âmbito da realização de uma tarefa num contexto intercultural. Nesse caso o professor deve assegurar-se que todos os participantes têm oportunidade e obrigação de produzir um “output”, seja este escrito ou oral, e que nenhum aluno fica passivo e fora do grupo; 2) os alunos de uma mesma turma empenham-se numa tarefa em colaboração com os *outros* da língua/cultura-alvo. A formação dos grupos de trabalho é feita da mesma maneira que no caso anterior, e cada grupo terá que incluir alunos da língua/cultura-alvo. Convém, no entanto, especificar que em função dos constrangimentos próprios do funcionamento das escolas ou da sala de aula, acontece por vezes que o grupo acaba por ser alargado à turma toda. Nesta circunstância específica, as interacções privilegiadas são em alternativa, orais e colectivas (os alunos de cada turma participam numa discussão geral prévia para negociar o sentido de todas as mensagens que eles querem comunicar aos outros), e individuais e escritas.

Em segundo lugar, trata-se de ensinar as competências colaborativas necessárias a todo o tipo de trabalho com *os outros*, sendo esta competência, um dos pré-requisitos de toda a comunicação, seja ela intercultural ou não, que tenha por objectivo uma negociação de sentido.

Em terceiro lugar, trata-se de promover a autonomia dos grupos e dos seus membros, incentivando-os a desenvolver estratégias de investigação sobre as culturas e as línguas *dos outros*, estratégias de compensação linguísticas e estratégias de repartição dos papéis e das responsabilidades necessárias ao bom funcionamento do grupo (um porta-voz, um moderador, um secretário, etc.). Por outras palavras, faz-se questão de lhes dar

as ferramentas necessárias ao falante intercultural no cumprimento de uma tarefa cooperativa e intercultural.

Em quarto lugar, trata-se de favorecer interacções simultâneas (Kagan:1994), em contraste com o padrão da interacção sequencial próprio da sala de aula, baseada no discurso do professor que se interrompe para responder às perguntas individuais dos alunos ou para pedir aos outros para falar. Em situações de empenho em tarefas cooperativas é o oposto que acontece, havendo sempre um aluno de cada grupo em situação de produção de discurso enquanto os outros estão a negociar o sentido da sua mensagem e a dar-lhe “feedback” sobre o grau de compreensão da sua produção.

Em quinto e último lugar, trata-se de suscitar uma tomada de consciência nos alunos através da produção de um discurso (escrito ou oral) sobre as vantagens e os limites do seu empenho na realização de tarefas interculturais *com outros* ou *sobre outros* na língua-alvo.

Além disso, e antes de analisar a execução das planificações que foram implementadas nesta perspectiva durante a realização da nossa PES, importa referir e reflectir sobre o contexto institucional e escolar particular, no qual experimentamos desenvolver a competência comunicativa intercultural de alunos portugueses no 3º ciclo do ensino básico.

II. Da União Europeia às turmas do 8ºA e 9ºB do AEDF

O objectivo desta parte do nosso relatório é o de explicar por que é importante tratar, antes de mais, da questão da didactização da CCI nas aulas de línguas estrangeiras em Portugal, analisando as directivas oficiais vindas da União Europeia, do Ministério da Educação assim como do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas onde decorreu a nossa PES, e pôr estas reflexões em perspectiva com os perfis socioculturais e linguísticos das turmas que nos leccionámos assim como com as conclusões das nossas observações feitas por nós aquando da nossa presença nas aulas dadas pelas nossas orientadoras de Inglês e de Francês.

II.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Antes de mais, parece-nos apropriado especificar a importância do QECRL, não só para os professores de línguas estrangeiras, mas também para qualquer pessoa

preocupada com a educação obrigatória dos jovens portugueses, tendo em conta que, seguindo os indicadores da OCDE (Anexo 2) é precisamente nas aulas de línguas estrangeiras que os alunos do 3ºciclo passam a maior parte do seu tempo escolar que fica à frente do tempo dedicado à aprendizagem do Português ou das Matemáticas, ou seja 15% do tempo total leccionado. Assim, um futuro professor de línguas estrangeiras não pode fazer uma abordagem deste documento estando unicamente preocupado com os descritores das competências específicas relativamente à língua que ensina, mas tem também a responsabilidade de se empenhar no ensino de todas as competências gerais referenciadas, entre as quais se encontra a “consciência intercultural” assim como as “capacidades” e a “competência de realização” necessárias a mobilizá-la em contextos interculturais (QECRL, 2001:150-151).

O conhecimento (...) e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre ‘o mundo do onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade-alvo’, [bem como da] consciência da diversidade regional e social dos dois mundos (...) e a consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais. (QECRL,2001: 150)

(...) a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas, a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas. (QECRL,2001:151)

Por outras palavras, ao nível das competências gerais o QECRL faz questão de promover a aprendizagem de todos os *savoirs* referidos por Byram (1997) e de incentivar o professor de línguas estrangeiras a desenvolver as suas próprias competências críticas culturais, antropológicas, económicas e políticas de forma a organizar o ensino à volta das reflexões seguintes:

- que papeis e funções do intermediário cultural terá [o aluno] necessidade de preencher / estará preparado para preencher / lhe será exigido que preencha;
- que aspectos da cultura de origem e da cultura-alvo, terá ele necessidade de distinguir / estará preparado para distinguir / lhe será exigido que distinga;
- que disposições estão previstas para que ele tenha uma experiência da cultura-alvo;
- que oportunidade terá para desempenhar o papel de intermediário cultural. (QECRL,2001: 152)

Tomando estes pontos em consideração, e sendo a nossa formação e experiência em didácticas, línguas e culturas ainda insuficiente para alcançar total autonomia na resposta a estas questões, fomos à procura de directivas e orientações suplementares nos documentos ministeriais a fim de descobrir se, ao nível das políticas nacionais, tinham sido formuladas respostas a estas perguntas ou formulados objectivos mais específicos neste domínio.

II.2. As directivas ministeriais

No que diz respeito às competências gerais descritas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), encontramos referenciado o desenvolvimento da CCI no quadro do uso das “línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação” (*ibid*: p20). Os objectivos que os alunos têm que alcançar são os seguintes:

- Compreender textos orais e escritos em línguas estrangeiras para diversificação das fontes dos saberes culturais (...)
- Interagir oralmente e por escrito, em línguas estrangeiras, para alargar e consolidar relacionamentos com interlocutores / parceiros estrangeiros
- Usar a informação sobre culturas estrangeiras disponibilizada pelo meio envolvente e, particularmente, pelos media, com vista à realização de trocas interculturais
- Auto-avaliar os desempenhos linguísticos em línguas estrangeiras quanto à adequação e eficácia. (CNEB,2001:20)

A lista das acções sugeridas a desenvolver pelo professor de línguas estrangeiras, e que dizem respeito à CCI, são as seguintes:

- Organizar actividades cooperativas de aprendizagem em situações de interacção entre diversas línguas e culturas
- Promover actividades de intercâmbio presencial ou virtual, com utilização, cada vez mais intensa, das tecnologias de informação e comunicação
- Promover a realização de projectos em que seja necessário utilizar línguas estrangeiras (CNEB,2001:20)

Relativamente ao QECRL, e como é de esperar num documento de referência deste tipo, ao nível europeu, constatámos a formulação de algumas sugestões sobre a forma de como se deve dar oportunidades aos alunos para terem uma experiência da cultura-alvo e para que comecem a desempenhar um papel de intermediário cultural, embora as

indicações fiquem muito generalistas a este nível e não entrem nos pormenores da operacionalização possível deste tipo de tarefas no quadro do tempo lectivo da sala de aula ou no quadro de possíveis parcerias entre os professores de línguas e os professores de outras áreas disciplinares. Também nada é dito ao nível do currículo nacional sobre os eventuais papéis que os alunos portugueses poderiam vir a ter no quadro das interações interculturais, ou sobre alguns aspectos culturais específicos que os alunos deveriam aprender a distinguir entre a sua cultura e as culturas-alvo. Todavia, esta ausência de indicação sobre a operacionalização do ensino da CCI torna-se surpreendente na descrição feita dos desempenhos esperados no final do 3º ciclo, sendo que os únicos pontos que se referem à CCI se encontram formulados da seguinte maneira (*ibid.* pp.47-52):

- compreensão oral e escrita: o “reconhecimento e a identificação de traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a língua” e o “estabelecimento de relações – afinidades / diferenças – entre a cultura de origem e a cultura estrangeira”,
- interação e produção escritas ou orais: a “adequação de comportamentos comunicativos tendo em conta:• os traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a língua • afinidades / diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira”.

O que é mais preocupante ao nível desta formulação dos desempenhos socioculturais esperados é que ela pode ser interpretada num sentido completamente oposto ao da interculturalidade, incentivando à divulgação de estereótipos e ao reforço de preconceitos negativos relativamente à cultura do *outro*, ou à sua própria cultura comparada à do *outro*.

Embora seja verdade que na introdução do capítulo sobre as “Línguas Estrangeiras” do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, se faz menção à “competência plurilingue e pluricultural” e que estas noções enfatizam o conhecimento do *eu* e do *outro*, assim como os *savoirs* envolvidos na CCI, os descritores dos perfis de saída do aluno do 3º ciclo para as línguas estrangeiras não fazem caso da competência comunicativa intercultural.

Partindo desta análise do CNEB e olhando para os programas e as organizações curriculares do Inglês e do Francês para o 3º ciclo do ensino Básico, respectivamente publicados anteriormente ao CNEB em 1997 e 2000, vemos, no entanto, que o primeiro pressuposto sobre as quais estes se baseiam tem a ver com a competência intercultural:

Uma língua é um espaço potencial de expressão do EU que serve as relações interpessoais e as realizações de interacção social. Enquanto factor determinante de socialização e valorização pessoal, ela permite ao indivíduo desenvolver a consciência de si próprio e dos outros, traduzir [ou negociar o sentido] de atitudes e valores, aceder ao conhecimento e demonstrar capacidades (...) ela é o repositório de identidades individuais e colectivas” (POCI, 1997: 5-6)

Por isso o presente programa apresenta, sem carácter vinculativo ou exaustivo, um levantamento de objectivos comunicativos (actos de linguagem) possíveis (...) onde não há lugar apenas para o linguístico mas também para o social, o cultural, o ideológico.” (POCF, 2000: 28)

A aprendizagem da língua inglesa, pela apropriação de competências de tipo comunicativo, determina ainda uma abordagem intercultural, em que o aluno parte da sua própria língua e cultura para a descoberta da língua e das culturas dos povos de expressão inglesa. Deste modo desenvolve a sua competência sócio-cultural, o que é imprescindível ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicar, visto que a utilização de uma língua implica o recurso a um quadro de referências que é, pelo menos parcialmente, determinado pelo contexto sócio-cultural no qual essa língua é utilizada pelos nativos. Para além disso, a análise contrastiva que faz da sua realidade e da dos povos de expressão inglesa permite-lhe um melhor entendimento de uma e outras, do que resulta por um lado uma atitude de tolerância e respeito pelas diferenças e por outro a relativização dos valores e significados da sua própria cultura. (POCI, 1997: 62)

O problema é que, se a “competência intercultural” acaba por ser mencionada no POCI como sendo um dos objectivos a alcançar, a enunciação dos conteúdos é feita sobre a forma de um “pressuposto” teórico e não na forma de competências interculturais específicas que os alunos deveriam possuir nos seus perfis de saída do 3º ciclo. A questão que merece então ser colocada é se os alunos, tal como os professores, terão conhecimento e/ou entendimento deste pressuposto quando fazem a abordagem dos programas. Em caso contrário, quer dizer que uma das razões principais para as quais 15% do tempo leccionado é dedicado ao ensino das línguas estrangeiras ainda não foi bem percebida. Infelizmente, e tal como iremos ver mais à frente na análise das aulas de observação que foram conduzidas durante a nossa PES, parece que não é dentro da sala de aula que se consegue encontrar uma resposta a esta pergunta. Por isso, só podemos constatar que se uma grande parte dos princípios constitutivos da CCI está presente nos programas de línguas estrangeiras, a falta de articulação dos pressupostos e das finalidades de um ensino à volta de uma problemática explicitamente intercultural acaba por prejudicar o sentido desta aprendizagem. Mais uma vez, o mais preocupante nesta falta de explicitação clara dos conceitos subjacentes é o facto de eles poderem ser

interpretados num sentido oposto ao desejado; ou seja, “favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela(s) veiculada(s)” (POCI,1997: 7) poderá mesmo incentivar o reforço de estereótipos negativos através de uma abordagem essencialista e linear das culturas do *eu* e dos *outros*, assim como “promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania” (*Ibid.*) pode estar desligado da sua dimensão intercultural por se restringir ao espaço sociocultural da sala de aula. Os objectivos alcançados corresponderiam mais à ordem de uma política educativa nacionalista e estereotipada, tal como sugerido de maneira ainda mais explícita nos objectivos que dizem respeito a:

Relacionar-se com a cultura anglo-americana, questionando padrões de comportamento diversificados, no âmbito da área de experiência deste programa; manifesta, pela partilha de informação, ideias e opiniões, atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados – os colegas, o professor [e em terceiro lugar] as culturas-alvo” (POCI, 1997:47)

O que se traduz mais especificamente por:

- Comparar e contrastar estereótipos e convenções sociais,
- Identificar o valor cultural de formas de comunicação não verbal,
- Reconhecer padrões culturais próprios de universos diferenciados,
- Demonstrar empatia em relação a diferentes formas de estar e de viver,
- Familiarizar-se com a noção de diversidade enquanto parâmetro essencial à caracterização de universos sócio-culturais,
- Reconhecer nos universos da família, da escola e da comunidade alargada, espaços de vivências estruturantes para a construção de uma identidade.” (POCI, 1997:48-50)

Trata-se mais uma vez de uma lista que, fora da sua enunciação num quadro conceptual explicitamente intercultural, pode deixar o professor na dúvida relativamente ao modo de contrastar certos estereótipos e convenções, assim como sobre a maneira de identificar e apreciar o valor cultural de certas formas de comunicação não verbal ou de salientar certos padrões culturais como sendo similares ou diferentes dos dos alunos. Não se sabe se a abordagem desta matéria deve ser feita seguindo pressupostos culturais universalizantes e/ou específicos, ou se o conceito de ‘empatia’ diz respeito a circunstâncias sociais específicas ou ao desenvolvimento de uma boa consciência humanista. Assim, a noção de ‘construção de uma identidade’ não deixa de se referir a um processo pouco explícito do ponto de vista pedagógico e ideológico. A progressão “na construção da identidade pessoal e social [do aluno] através do desenvolvimento do espírito crítico, de atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação” (POCF,

2000: 31) pode ser abordada à volta de uma problemática decididamente intercultural, ou à volta de uma problemática marcadamente nacionalista, ou ainda, à volta do desenvolvimento de competências linguísticas e sociais concretamente necessárias a condições de empregabilidade no mercado de trabalho ou à aprendizagem de atitudes e valores respeitadas de ideias colectivistas próprias da cultura portuguesa e dos ideais Europeus (Hofstede,1980).

Assim, constata-se que em qualquer dos documentos nacionais acima mencionados, a CCI nunca constituiu explicitamente o quadro conceptual de referência para o ensino das línguas estrangeiras, embora a maior parte dos seus conteúdos estejam espalhados nos pressupostos e nos objectivos gerais dos programas, sendo sugeridos, no caso do CNEB e no POCI, modos de operacionalização para a implementação de tarefas que incluam uma interacção com os outros (uso das novas tecnologias e pedagogia do intercâmbio). Cabe aos professores de línguas estrangeiras cruzar as informações entre o que diz respeito à aprendizagem da CCI tal como referida no QECRL e as informações pouco claras disseminadas nos outros documentos, sendo que a falta de qualquer descritor de perfis relativamente a essa competência e a falta de qualquer problematização dos conteúdos à volta desta questão justificam uma preocupação geral relativamente à qualidade de um ensino intercultural das línguas estrangeiras. Consequentemente, as pistas de reflexão suscitadas no QECRL, no que diz respeito ao desempenho dos alunos no papel e na função de ‘intermediários culturais’, à capacidade de distinção entre aspectos da cultura de origem e da cultura-alvo e as disposições previstas para assegurar aos alunos experiências da cultura-alvo, são deixadas à interpretação do professor.

II.3. Os grupos de Inglês e Francês da Escola Básica 2,3 D. Fernando II

Na vivência mais concreta das escolas, o professor tem ainda que tomar em conta o Projecto Educativo do agrupamento no qual se insere a sua escola. No caso do agrupamento de escolas de D. Fernando II, o PE em vigor (Anexo 3) faz questão de promover intervenções no domínio das línguas estrangeiras da seguinte forma:

- a) Fomentar o gosto pelas línguas estrangeiras e a criação de projectos de intervenção local – estrangeiros residentes em Sintra, visita à escola europeia e à escola americana)
- b) Incentivar diferentes formas de intercâmbio com alunos e docentes de outros países

c) Criar projectos de solidariedade com países estrangeiros em que sejam necessárias as línguas estrangeiras leccionadas” (PE, 2009:10)

Se, mais uma vez, constatamos um eco da CCI e a divulgação de modos possíveis para a sua operacionalização vemos, no entanto, que a oportunidade dada ao professor para desenvolver essa competência não tem qualquer repercussão nas grelhas de avaliação dos alunos implementadas pelos grupos de línguas, as quais, embora de maneira indirecta, fazem também parte do processo de avaliação dos docentes. Assim, embora todos saibam que teoricamente “os professores não devem ensinar para a avaliação!” (POCI, 1997: 64), na prática eles encontram-se numa situação onde devem promover a implementação de tarefas/projectos interculturais no tempo lectivo disponível mas sem ter um acesso fácil ao enquadramento conceptual desta pedagogia e sem ter recurso a descritores ou grelhas de avaliação especificamente dedicadas a este tipo de pedagogia cujos processos e conteúdos não contam nas avaliações. Restam as áreas curriculares não disciplinares onde, tal como iremos falar mais à frente, se pode fazer uma abordagem da CCI adaptando assim os modos da avaliação contínua a uma pedagogia centrada nessa competência, sendo que desde o ano lectivo 2011/2012 a Área de Projecto vai deixar de existir e o Estudo Acompanhado será exclusivamente dedicado à aprendizagem da língua portuguesa e das matemática. Portanto, embora a CCI seja uma competência geral que tem ser ensinada nas escolas, ela não é reconhecida hoje por qualquer critério de avaliação formal do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, seja do ponto de visto da avaliação dos alunos ou do ponto de visto da avaliação dos professores (Anexo 4).

II.4. O contexto sociocultural da PES

Foi neste contexto institucional, e seguindo a problemática de investigação acima enunciada sobre o ensino da CCI através de TBL, que eu abordei a fase de observação da minha PES numa turma do 7ºano e numa turma do 8º ano, no que diz respeito à disciplina do ILE1 e numa turma do 7ºano e outra turma do 9ºano, no que diz respeito à do FLE2.

II.4.1. Contexto sociocultural do ensino das LE na Escola D. Fernando II

Nos termos da oferta educativa em línguas estrangeiras proposta aos alunos destes três níveis, assim como nos termos da Lei nº85/2009 relativamente ao estatuto dos alunos,

convém referir que o nível de ensino varia de uma turma para a outra. Assim, os alunos do 7º e 8º ano iniciaram a aprendizagem do ILE1 desde o 2º ciclo como sendo uma disciplina obrigatória e sabem desde a sua entrada no 3º ciclo (no caso de alunos não repetentes) que o estudo desta disciplina será obrigatório até ao 12º ano, ou seja, durante um período aproximado de oito anos. Este caso parece ser bem aceite por alunos ou encarregados de educação, sendo a língua e as culturas anglo-americanas largamente divulgadas em Portugal através dos media e da cultura de consumo (valores/comportamentos/produtos), e sendo o estatuto da língua inglesa como língua franca internacional e europeia não contestado. Por isso o ensino do Inglês constitui em si uma plataforma muito rica no que diz respeito ao ensino da CCI. O caso do FLE2 é diferente uma vez que era a única oferta educativa de LE2 para os alunos de 9º ano³, Portanto, as motivações dos alunos relativamente a esta disciplina devem ser abordadas de maneiras diferentes em função destas situações e também porque parte dos alunos do 9ºano, já sabe que não vai continuar o estudo desta disciplina no ensino secundário. Portanto, o discurso pedagógico no ensino da CCI deve ser adaptado aos próprios contextos da aprendizagem das línguas, assim como ao discurso social dominante no que diz respeito à língua/cultura-alvo, o que no caso do FLE2 é ainda maioritariamente orientado na promoção e vinculação da língua/cultura Francesa em detrimento das várias línguas/culturas francófonas. Por outras palavras, convém ter noção dos pressupostos e dos preconceitos socioculturais da comunidade educativa no que diz respeito às línguas/culturas-alvo antes de abordar o ensino da CCI o que, no caso de algumas línguas, pode por vezes ser um desafio ainda maior.

II.4.1. Contextos culturais e sociais das turmas do 8ºA e do 9ºB

Nesta perspectiva, também é necessário tomar em conta os perfis culturais dos próprios alunos que influenciam a didactização da CCI em cada turma. “ Na data de elaboração do PE em vigor a maioria dos alunos [era] de nacionalidade portuguesa [sendo] apenas 8% provenientes dos países de Leste, do Brasil e dos PALOP, [dos quais] 47% [eram] de países de Língua Oficial Portuguesa.” (PE, 2009: 5) No caso ainda mais específico das turmas do 8ºA e do 9ºB, onde se desenvolviam as nossas aulas assistidas respectivamente de Inglês e Francês, elaborámos no início do ano lectivo um

³ Entretanto passou a ter concorrência pela oferta do Alemão em 2009 e do Espanhol em 2010 para os alunos do 7º ano.

questionário distribuído aos alunos e cujo objectivo era a avaliação dos seus perfis culturais a fim de planear tarefas interculturais personalizadas assim como obrigá-los a (re)activar o processo reflectivo sobre as suas pertenças culturais e as suas ligações com as línguas/culturas alvo (Anexo 5). Os resultados indicaram que todos os alunos falavam Português em casa, ainda que quatro alunos entre quarenta e nove fossem originários de agregados familiares bilingues (dois casos de bilinguismo Português/Russo, e Português/Romeno no 8ºA e dois casos de bilinguismo Português/Crioulo no 9ºB), e que nenhum deles tinha interacções regulares com *outros* das línguas/culturas-alvo, a não ser pela exposição passiva a textos televisivos e musicais de língua inglesa, durante cerca de quinze horas por semana. Este questionário indicou todavia que 25% dos estudantes de ILE1 já tinham ido a um país de língua/cultura inglesa e que 44% dos estudantes de FLE2 já tinham passados férias em França. Assim, constatou-se uma certa preocupação por parte dos encarregados de educação por proporcionar a descoberta das culturas-alvos, embora o grau de interacções autênticas com os *outros* das línguas/culturas estudadas fosse inexistente fora dessas vivências ou fora da sala de aula, no caso do professor de Francês originária da Bélgica.

No que diz respeito aos padrões de interacção de cada turma, algumas considerações foram destacadas no final do primeiro período do ano escolar por parte dos respectivos conselhos de turma, nomeadamente as avaliações dos ambientes de aprendizagem como sendo reveladores das próprias culturas sociais de cada turma. Os alunos do 9º ano caracterizaram-se por comportamentos equilibrados, promovendo o respeito e as interacções na sala de aula, em contraste com a maioria dos do 8º ano que se revelaram “prevaricadores, apáticos, irresponsáveis, problemáticos e perturbadores” ainda que um grupo minoritário tivesse desenvolvido “uma atitude de desaprovação face a comportamentos incorrectos”, a turma revelava-se como tendo hábitos de interacção social *à priori* opostos aos pré-requisitos necessários a situações de comunicação intercultural (Anexo 6).

II.4.3. Percepções sobre o ensino da CCI por parte dos orientadores

Aquando da minha chegada à escola, ambas as orientadoras mostraram-se abertas ao meu desejo de desenvolver uma abordagem intercultural dos conteúdos programáticos através de TBL. No entanto, as suas preocupações essenciais cedo se centraram no assegurar que a minha prática do ensino iria cumprir os seus objectivos no que diz

respeito ao treino das competências dos alunos com vista à avaliação das suas produções escritas e orais. Indicaram-me que a implementação de condições favoráveis ao desenvolvimento das tarefas interculturais sugeridas por mim, no contexto actual do ensino das línguas, iria requerer um investimento suplementar fora do tempo lectivo disponível que mal chegava a professores com mais de quinze anos de experiência para cumprir os programas. No caso do Inglês, a minha orientadora lamentou o facto da didactização desta disciplina já estar quase reduzida a uma pedagogia essencialmente centrada na prática de actos de linguagem e de conteúdos morfossintácticos através da realização quase exclusiva de exercícios escritos e das suas correcções orais e escritas. Demonstrando vontade de defender a abordagem comunicativa desta disciplina e de voltar a uma tradição de actividades mais autênticas, apoiou-me e encorajou-me nas minhas tentativas para estabelecer parcerias com outros professores a fim de otimizar as possibilidades oferecidas aos alunos para praticar a aprendizagem da CCI através de TBL. Também sendo a orientadora portuguesa, queria aproveitar ter uma estagiária estrangeira para motivar os alunos e para promover na escola projectos correspondentes às orientações do PE. No caso do Francês, a minha orientadora não percebeu a minha escolha de implementar o ensino da CCI através de TBL recusando, por exemplo, a minha primeira proposta para implementar o *Portfolio Europeu de Línguas* adaptado em 2001 pelo Ministério da Educação para os alunos da educação básica portuguesa entre os dez e os quinze anos. Também não quis dar seguimento à possibilidade de estabelecer parcerias com outros professores quando se criou a oportunidade de encaminhar os alunos na realização de um projecto cooperativo com alunos franceses à base de troca de correio electrónico a fim produzir em conjunto uma produção escrita reflectiva e criativa à volta de contos pertencentes ao fundo cultural comum europeu. Por fim, recusou que os alunos tivessem a oportunidade de criar um *Trivial Pursuit* luso-francês destinado à biblioteca da escola e, cujo objectivo era a divulgação comparativa de elementos das culturas lusófonas e francófonas. As razões que foram invocadas pela minha orientadora para justificar estas recusas basearam-se no facto de, segundo ela, as minhas competências enquanto professora serem demasiado fracas para enquadrar os alunos neste tipo de tarefa (palavras estas, ditas à frente de todos os professores do departamento de línguas); um outro argumento foi que estes projectos obrigaram-na a avaliar a minha prática no quadro de actividades realizadas fora do tempo lectivo, o que não se justificava tendo em conta que conteúdos culturais presentes no manual de Francês *Mots Croisés* (Costa e Pacheco, 2008) poderiam perfeitamente

chegar para este tipo de abordagem, se o professor soubesse usá-los. Na investigação realizada por Lies Sercu em 2005 sobre as inclinações dos professores em línguas estrangeiras para implementar o ensino da CCI encontramos a reflexão seguinte que poderá ajudar-nos a perceber melhor os dois perfis, opostos, das minhas orientadoras no que diz respeito à abordagem desta competência:

Our findings reveal that we can speak of two clearly distinct teacher profiles when trying to map teachers' beliefs regarding the integration of intercultural competence in foreign language education. We labeled these profiles 'the favourably disposed foreign language teacher' and 'the unfavourably disposed foreign language teacher'. Each profile can be identified by means of a number of characteristics. Teachers who are not in favor believe that it is impossible to integrate language and culture teaching. They also believe that intercultural skills cannot be acquired at school, let alone in the foreign language classroom. On the whole, these teachers do not believe in the positive effect of intercultural competence teaching on pupil's attitudes and perceptions. The only effect they see is a negative one whereby intercultural competence teaching reinforces pupils' already existing stereotypes [and is time consuming whereby neglecting the practice of grammatical skills]. In addition, these teachers believe that it is only when there are ethnic minority community children in one's class that one should teach intercultural competence. Teachers who on the other hand are favourably disposed towards integration [of ICC] slum a number of convictions too. They believe that teaching culture is as important as teaching the foreign language, and that it is possible to integrate both. In their opinion, intercultural competence teaching makes pupils more tolerant. These teachers prefer an approach that is cross-curricular and are convinced that teachers of every subject should teach intercultural competence, not only foreign teachers. In addition, they do not think that intercultural competence should only be taught in schools with ethnic minority community children: it should be taught to all pupils. Our data also reveal that no clear relationship appears to exist between teachers' beliefs regarding integration and the way in which they actually shape their teaching practice. (Sercu, 2005: 10-11)

Relativamente a esta última consideração deveria expor aqui de maneira explícita que, para além das razões teóricas acima referidas, consideramos o ensino da CCI como sendo uma condição *sine qua none* no caso de professores de línguas estrangeiras baseando-me na constatação de que não se pode ajudar os alunos a desenvolver qualquer tipo de relação pessoal com uma língua/cultura-alvo ignorando a realidade intercultural da própria relação pedagógica, assim como ignorando o esforço multidimensional que os alunos fornecem para perceber os significados do espaço multicultural da sala de aula que vão sendo negociados e traduzidos através das interações. Por outras palavras, o professor deve comprometer-se no percurso de

construção da “identidade cultural” dos alunos, que se articula no desequilíbrio e na negociação de significados interculturais, tal como uma dialéctica entre vários espaços culturais que não podem ser um saber estabilizado na sua enunciação. Sendo assim, o professor de línguas/culturas estrangeiras tem o dever de apoiar o aluno no desenvolvimento da sua consciência crítica relativamente ao processo “híbrido” de construção da sua identidade cultural na qual ele está empenhado e que se desenvolve num espaço suplementar de significados cujos limites estão sempre sujeitos a renegociação ao longo dos encontros com os *outros* com os quais ele se identifica ou se desidentifica: um espaço intercultural (Bhabha, 1994; Hall, 2007).

II.5. Observação do ensino de algumas competências constitutivas à CCI nas aulas de LE

Para ter um olhar mais crítico sobre a minha PES, na perspectiva do ensino da CCI através de TBL, convém então dar conta das observações que foram levadas a cabo no início do ano lectivo e que dizem respeito ao tratamento da cultura nas aulas de LE, à realização de tarefas tal como definidas pelo David Nunan, ao recurso a uma pedagogia cooperativa, e às oportunidades dadas aos alunos para negociar sentidos durante as aulas.

II.5.1. O tratamento da interculturalidade e da cultura nas aulas de LE

O desafio das minhas primeiras observações ao pretender avaliar o modo como as competências da CCI eram ensinadas nas aulas foi o de planear grelhas de observação adequadas para tal, porque como já referimos não existe qualquer grelha de avaliação desta competência destinada ao ensino obrigatório. Num primeiro tempo, baseei-me nas descrições pormenorizadas dos descritores de Byram (“attitudes”, “knowledge”, “skills of interpreting and relating”, “skills of discovery and interaction”, “critical cultural awareness”) transformando-as em perguntas às quais eu devia responder durante o decorrer da aula (Byram, 1997; Anexo 7). Esta estratégia não se revelou eficaz por várias razões, das quais a primeira está ligada ao facto dos conteúdos leccionados terem uma abordagem problematizada só na fase inicial da cada unidade (uma ou duas aulas), quando o professor proporciona a aprendizagem de vocabulário novo ligado à temática, o resto da unidade sendo dedicado à realização de exercícios morfossintáticos à volta

desse tema (Anexo 8). Quer dizer que a única oportunidade dada aos alunos para negociar sentido à volta de uma problemática cultural, para além das eventuais composições que estes deveriam realizar em trabalho de casa e/ou da composição que faz parte do teste de avaliação formal, é quando eles ainda não têm “input” suficiente para exprimir-se na língua-alvo. Nestas condições é muito difícil, através das produções dos alunos, observar a aprendizagem da CCI na aula de LE, para além de ser impossível saber se eles possuem simplesmente qualquer uma destas competências na língua materna. A segunda razão diz respeito à forma como o professor introduz os conteúdos temáticos, baseando-se exclusivamente no manual escolar que faz uma abordagem informativa mas não problematizada dos conteúdos. Portanto, como os alunos não têm que produzir reflexões ou análises críticas para interpretar e negociar os sentidos dos conteúdos, o único acto de tradução que acaba por ser feito é o do vocabulário nocional novo. Caberia então ao professor proporcionar uma abordagem cultural crítica dos conteúdos, mas isso só poderia fazer sentido se os documentos apresentados fossem autênticos - o que não é o caso dos manuais *New Wave* (Frias e Mason, 2007) e *Mots Coisés* (Costa e Pacheco, 2008) - e se o professor desse oportunidade aos alunos para negociar interpretações depois de ter tido o *input* suficiente. No que diz respeito às nossas observações, só se conseguiu chegar à conclusão que as aulas de LE constituem uma fonte de informação suplementar na vida dos alunos, e que elas encorajam tendencialmente o reforço dos seus estereótipos socioculturais, sendo os conteúdos temáticos apresentados em função do que os editores acham que tem interesse para os alunos nas suas vivências. (Anexo 9).

Partindo desta constatação formulámos novos objectivos de observação que tinham mais especificamente a ver com o fenómeno cultural geral em si, baseando-nos sobre a abordagem que Weaver and Mendelson fazem desta noção:

Culture is like an iceberg. The tip protruding above the surface is only a tiny fraction of the total size of the iceberg. Most of it is under water and hidden. The same is true of culture. That which you can easily see – the behaviour and products of people including their customs, language, food, art and so forth – is actually the smallest part of culture. This might be considered *external* culture, while the most significant part of culture is *internal* or inside our heads.

This internal culture encompasses our way of thinking or how we organize information to solve problems, how we perceive or interpret reality, and most importantly, the values and beliefs that were unconsciously learned while growing up in a particular society. These values, beliefs, and ways of thinking in turn shape or determine most of our behaviour. We are

unaware of our internal culture because it is learned through the process of informal socialization during our formative years. We become aware of our internal culture when we experience the disorientation and confusion of leaving our own culture and entering another.” (Weaver, 2008: 5)

Assim, desenvolvemos grelhas de observações que tinham por objectivo reunir informação sobre a maneira como os conteúdos socioculturais eram tratados durante as aulas de LE, verificando se eles estavam relacionados com os produtos ou as atitudes ou as ideias e crenças dos *outros* e/ou dos alunos, assim como se descreviam fenómenos pessoais ou gerais/universalizantes ou culturalmente específicos. As conclusões destas observações indicaram que as informações socioculturais divulgadas são sempre abordadas de maneira generalista com valores e ideias pertencentes à classe média branca dos países ocidentais ricos, seja do ponto de vista dos produtos, como das atitudes ou das ideias, e que os alunos são ensinados a reforçar passivamente as suas visões etnocêntricas das outras culturas (Zarate, 1995; Anexo 10). Por outras palavras, se as nossas observações nos motivaram ainda mais no campo da nossa investigação, elas também nos revelaram que, na escola, íamos caminhar por caminhos desconhecidos ao experimentar desenvolver uma PES estruturando o processo de aprendizagem na perspectiva de desenvolver, entre outras, as competências comunicativas interculturais dos alunos.

II.5.2. O desenvolvimento de tarefas nas aulas de LE

Num segundo momento, quisemos também observar como as orientadoras conseguiam implementar tarefas na sala de aula a fim de promover a comunicação entre os alunos, mas acabámos por nos concentrar exclusivamente sobre os modos da interacção na sala de aula (Anexo 11) uma vez que, não conseguimos assistir ao desenvolvimento de uma única tarefa durante todo o primeiro período, sendo o ensino exclusivamente baseado na realização de exercícios e de actividades, tal como definidos por David Nunan (2001) (Anexo 12). De uma maneira geral constatámos então que as aulas são essencialmente centradas à volta do professor que assegura o papel principal à frente do quadro e em frente da turma, sendo as mesas e as cadeiras dos alunos todas orientadas pelo quadro, arrumadas em filas paralelas umas às outras. Numa observação levada a cabo durante várias aulas fizemos actas da natureza das produções orais dos alunos bem como

anotações dos esquemas das interacções verbais nas aulas e pudemos concluir que com um nível A2, os alunos nunca produzem frases completas na língua-alvo quando interagem com o professor, sendo este último o seu único interlocutor. Importa salientar a este respeito que, tendo em conta o que foi previamente dito sobre as oportunidades dadas aos alunos para se empenharem em tarefas de negociação/interpretação de sentidos, como tendo em conta a natureza das perguntas formuladas pelo professor, maioritariamente solicitando respostas de tipo “sim/ não” ou respostas curtas (Anexo 13), é compreensível que os estudantes não desenvolvam outros tipos de produção orais.

II.5.3. O recurso à pedagogia cooperativa nas aulas de LE

O exposto em cima não significa que os professores não recorram a estratégias promovendo um trabalho cooperativo. Simplesmente, quando tal acontece a comunicação entre os alunos é realizada na língua materna (i.e. durante as aulas de FLE2, os alunos que acabam os seus exercícios antes dos outros podem, se quiserem, ir “ajudar” um estudante que tivesse dúvidas sobre a matéria). Para além disso, a orientadora de Francês pede por vezes aos seus alunos que façam exercícios em pares, sendo essa interacção valorizada no caso de exercícios de níveis mais difíceis, mas não tendo a ver com a realização de um exercício de *information gap*. Também convém referir que os trabalhos de grupo nunca são proporcionados na sala de aula e que as apresentações colectivas que são apresentadas na aula são o fruto de trabalhos de casa.

Quando questionadas sobre a ausência de trabalhos de grupo na sala de aula, as minhas orientadoras responderam-me que este tipo de interacção requeria mais tempo que o tempo lectivo disponível para o cumprimento do programa, como também poderia ser um risco para o professor no caso de turmas muito indisciplinadas, tal como a turma do 8ºA. Quanto à possibilidade de montar projectos cooperativos entre os alunos e alunos das línguas/culturas alvo, ambas as minhas orientadoras referiram não ter, até então, implementado este tipo de projecto, mas que eu podia experimentar na condição de não comprometer o cumprimento do programa. Como se vê, raramente a pedagogia de projecto é usada como uma estratégia de aprendizagem na sala de LE. Ela é abordada como uma actividade suplementar dando oportunidades novas de interacção entre os alunos, mas não favorecendo o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no que

diz respeito à sua avaliação formal. Esta visão contrasta, no entanto, com a realidade observada, no sentido em que quando os alunos não estão empenhados na execução de um exercício, geralmente quando se trata de ouvir o professor a expor matéria nova ou de prosseguir na correcção do seu exercício, a maior parte deles opta por uma atitude passiva perante a sua aprendizagem e começam conversas paralelas uns com os outros sobre assuntos que não estão relacionados com a matéria. Também importa lembrar que no tipo de interacção favorecida por ambas as minhas orientadoras, o caso de alunos que acabam por nunca participar oralmente durante as aulas, até porque quando o professor lhes faz uma pergunta, alguns preferem responder logo que não sabem, o que acaba muitas vezes por reencaminhar a conversa para outros interlocutores mais dispostos a alimentar a comunicação, nomeadamente os melhores alunos ou os líderes. Por outras palavras, se as minhas orientadoras aceitam, por vezes, partilhar com os alunos o seu papel de informador, não lhes parece, no entanto, pertinente trocar este papel por um outro, em termos de mais-valia para a qualidade do ensino. Por isso quando se trata de observar provas concretas da autonomia dos alunos no seu processo de aprendizagem, só conseguimos basear-nos em quatro factores: as tentativas feitas por alguns alunos para adivinhar o sentido de uma noção lexical nova; as ocorrências de participação oral espontânea para pedir informação, clarificação, confirmação ou repetição na língua materna relativamente aos aspectos morfosintácticos abordados; o comportamento concentrado e disciplinado do aluno na sala de aula e a realização dos trabalhos de casa, sendo estes últimos apenas contabilizados na média dos alunos como um dos parâmetros da avaliação do empenho. Quer dizer que nunca conseguimos constatar se os alunos possuem autonomia em estratégias de compensação linguísticas, em estratégias de investigação ou em capacidades de interagir com outros de maneira construtiva no quadro do cumprimento de uma tarefa comuna na língua-alvo. Em conclusão, se não nos foi dado observar que os alunos tenham tido oportunidades para participar activamente na sua aprendizagem, pudemos observar frequentemente que lhes eram dadas muitas oportunidades de mostrar que eram capazes de tomar nota da matéria nova leccionada e de realizar exercícios individuais de recepção ou produção escrita ou oral.

II.5.4.A negociação de sentidos nas aulas de LE

Tal como indicam as observações que tinham por objectivo analisar as estratégias de correcção do erro oral usadas pelas orientadoras, os alunos cometem mais ou tantos erros morfossintacticos como erros de comunicação (Anexo 14). Nós interpretámos estes dados também à luz do facto dos estudantes terem poucas oportunidades para se empenharem num acto de comunicação na língua-alvo, a não ser no que diz respeito à logística da sala de aula (i.e. “Madame, je peux aller au tableau?”, “Teacher, I know!”). Aproveitamos este ponto à volta da falta de investimento em actos de comunicação para partilhar as conclusões das observações feitas no quadro do uso da metalinguagem dos professores e, nas quais, colocámos a questão de saber se os alunos não teriam mais vontade/necessidade de comunicar se os conteúdos fossem mais autênticos propiciando-lhes um investimento mais emocional e/ou conceptual. Para além disso convém colocar uma outra questão no que diz respeito à motivação dos alunos para quererem interagir com o professor, sendo que este talvez não seja a pessoa com a qual os jovens gostariam mais, *à priori*, de partilhar as suas ideias, ao contrário de outras pessoas por quem eles tivessem um interesse autêntico (longe do esquema da avaliação). Importa especificar que se a pedagogia cooperativa já tem sugerido que os professores deveriam divulgar aos alunos processos de interacção facilitando a comunicação em trabalhos de grupo, estes podem facilmente ser integrados na aprendizagem dos actos de linguagem referidos no programa de LE do ensino Básico. Por fim, queremos partilhar que, como testemunha a nossa PES, é muito mais difícil para adolescentes de nível A2 correr o risco de pedir a palavra numa sala de aula cujo padrão de interacção seja sequencial, em vez de simultâneo, porque eles têm muitas vezes medo de cometer um erro e de parecerem ridículos frente à turma (i.e. “Oh Professora não....não sei dizer....não, por favor, peça a um outro.”). Concluindo, parece que o ensino actual em LE não propõe aos alunos uma aprendizagem comunicativa promovendo a negociação de sentidos na base da realização de tarefas, e ainda menos uma aprendizagem enraizada no desenvolvimento de conhecimentos socioculturais autênticos e de competências interculturais.

III. O ensino da CCI através de “task-based learning”

Cabe-nos agora analisar a implementação que fizemos de um ensino estruturado à volta das competências comunicativas interculturais através de “task-based learning” nas aulas de LE.

III.1. Definição dos contextos de encontro do Outro

Importa esclarecer que o facto de os alunos terem um professor estrangeiro de LE não constitui por si só uma situação intercultural na sala de aula, não sendo o professor *à priori* o co-participante dos alunos na realização das tarefas. Se, no nosso caso, os alunos se encontraram muitas vezes em situações de negociação de sentidos connosco, tal aconteceu geralmente para ultrapassar um bloqueio no fluxo da comunicação, e não para realizar uma tarefa com o professor estagiário como co-participante. A criação de uma situação intercultural - cooperativa, tendo em consideração que falávamos muito raramente em língua portuguesa e que, conseqüentemente, os alunos tinham que negociar muitas vezes o sentido do nosso discurso na língua alvo, ajudando-se uns aos outros, tinha em boa verdade um outro objectivo além da negociação de sentido, e que merece ser sublinhado de modo a fornecer um argumento suplementar a favor de uma pedagogia do intercultural. Assim, no início da nossa PES achávamos que ao recorrer à língua materna dos alunos conseguiríamos resolver casos de indisciplina na sala de aula com mais autoridade, e poderíamos gerir melhor o tempo lectivo. Todavia, quase todas as tentativas da nossa parte para comunicar com os alunos usando a língua portuguesa acabaram por se traduzir na perda de controlo da turma. Ora, os problemas de indisciplina e de perda de tempo diminuíram significativamente quando deixámos de recorrer à língua materna dos alunos. Em nossa opinião, a criação de uma situação intercultural contribui, neste contexto específico, para chamar a atenção dos alunos na resolução de uma tarefa comum, ou seja na compreensão do discurso do *outro*, do professor estrangeiro, em vez de criar uma distração suplementar no contexto sociocultural habitual da turma. Com tempo, a questão da perda de tempo na negociação de sentido (quando ela não é definida como sendo um dos objectivos da actividade em curso) foi-se resolvendo porque os alunos começaram a ser mais activos na sua aprendizagem. Passaram a ajudar-se uns aos outros, traduzindo o vocabulário novo em vez de esperar passivamente pela tradução do professor, tendo percebido que o

professor iria primeiro dar um sinónimo na língua alvo antes de perguntar à turma se havia alguém que se sentia capaz de traduzir a palavra ou a expressão. Por outras palavras, a presença de um professor de LE estrangeiro promove situações de interacção linguística entre pessoas de línguas maternas diferentes, situações plurilingues, mas não constitui por si uma situação intercultural.

Sendo assim, e tal como já foi dito na primeira parte do nosso relatório, o nosso desafio foi de abrir as portas da sala de aula para fazer entrar *os outros*. Várias tipologias de encontro com o outro foram implementadas para este efeito:

- 1) Convidar fisicamente *o outro* a empenhar-se em tarefas com os alunos no espaço da sala de aula, o que foi realizado em duas ocasiões graças à colaboração de estudantes americanos em programas de intercâmbios universitários em Lisboa com a FCSH da Universidade Nova e o *Council on International Educational Exchange* ou CIEE;
- 2) Convidar virtualmente *o outro* para colaborar na realização de tarefas, pela via de uma correspondência interactiva privilegiando a troca de correio electrónico. O que foi também concretizado graças à cooperação activa da Professora Estelle Pierre, da Escola Primaria de Bondaroy em França e da sua turma de CM2;
- 3) Apropriar-se de conceitos pertencentes à cultura alvo, adaptando-os e reformulando-os conforme a sua percepção da cultura materna;
- 4) Negociando os sentidos de textos e documentos produzidos por *outros*;

No entanto, o factor que determinou mais as planificações das tarefas, não foi unicamente a formulação de problemáticas interculturais ou de tarefas que os alunos poderiam realizar de maneira cooperativa, mas também os critérios gerais da avaliação dos alunos assim como as possibilidades de colaboração com os outros intervenientes nas tarefas.

III.2. Os desafios ligados à implementação de planificações de unidades articuladas à volta da realização de tarefas interculturais

III.2.1. Os critérios de avaliação em Línguas Estrangeiras

Os critérios de avaliação em línguas estrangeiras em vigor no contexto da nossa PES (Anexo 4) favorecem os registos escritos, que contam para 50% da média geral individual dos alunos. Segundo as nossas orientadoras, quando se planeia a matriz de

um teste sumativo correspondente a uma unidade, o sistema de cotação deve aproximar-se o mais possível das cotações em vigor na matriz dos exames de equivalência à frequência do 3º Ciclo (Anexo 15, 16 e 17), os quais não dão qualquer importância às competências interculturais ou culturais dos alunos. Por isso, cada vez que propusemos uma planificação que não alimentava directamente os objectivos prioritários de ensino definidos, na prática, pelos critérios de avaliação, esta era diplomaticamente recusada com a justificação de que não havia tempo lectivo suficiente para desenvolver este tipo de tarefas. A grande diferença entre ambas as orientadoras foi que uma ajudou-nos a aproveitar outros recursos do sistema educativo para desenvolver tais tarefas, enquanto a outra simplesmente fechou a possibilidade de investigar mais à frente neste domínio, obrigando-nos a analisar em mais pormenor como se poderia implementar uma pedagogia do intercultural através de TBL na aula de FLE sem recorrer a outros recursos que os disponíveis durante os noventa minutos semanais na sala P9.

III.2.2. O caso da avaliação dos trabalhos de casa

Também convém referir que a realização dos TPC nunca pode ser abordada como uma das etapas da realização de uma tarefa, porque os TPC não contam, pela negativa, na avaliação dos alunos. Como se pode constatar nos critérios de avaliação, do conhecimento dos alunos, não é feita menção explícita aos TPC. Na prática ambas as orientadoras guardaram um registo dos TPC feitos pelos alunos a fim de ponderar a nota média que elas atribuíam aos alunos no que diz respeito ao seu “empenho”, aproveitando o facto de que a avaliação deste aspecto sócio-afectivo não obedece a critérios específicos. Por outras palavras, um aluno que nunca fazia os seus TPC, mas que se portava muito bem na sala de aula, poderia ver a sua média do período eventualmente baixar de 2% sobre 100%. Ao perguntar às orientadoras qual era o sentido de dar TPC aos alunos se se sabia de antemão que a maior parte deles não os iria realizar e que, para além disso, iríamos avaliar um trabalho na vertente de competências da escrita para o incluir na média de um aspecto sócio-afectivo, as orientadoras informaram-nos que ao não solicitar TPC, os encarregados de educação queixavam-se de que os professores não estavam a estimular a aprendizagem dos seus filhos. Temos que referir aqui que na altura da nossa PES, não tínhamos ainda desenvolvido a experiência necessária para perceber que devíamos planear TPC, mas que nunca devíamos contar com a sua realização para o desenvolvimento e a progressão das

planificações. Consequentemente, tivemos por vezes que realizar durante as aulas, as actividades que os alunos deviriam ter feito em casa, sendo elas não substituíveis por outras quaisquer, por pertencerem a uma etapa específica na progressão da realização da tarefa.. Neste quadro, importa agora referir explicitamente o problema da avaliação dos TPC, porque se, por um lado, parece óbvio que não faz sentido dar TPC aos alunos sem tornar a correcção num instrumento da aprendizagem, também, por outro lado, convém ter a honestidade de admitir que num sistema de ensino das Línguas Estrangeiras em que não se dá importância à avaliação do TPC só pode ser baseado na realização de exercícios e não sobre a QECRL. Assim, no melhor dos casos, todos os alunos da turma farão os seus exercícios em casa, deixando ao professor tempo necessário na aula para aprofundar a matéria através da correcção e para desenvolver aspectos talvez mais culturais. Ora na realidade da nossa PES, o professor teve sempre que dar tempo aos alunos para realizar as actividades ou os exercícios que deveriam ter feito em casa, e obviamente, tomar o tempo de corrigi-los concentrando os seus esforços , para não atrasar o desenvolvimento das tarefas, não desmotivar os alunos, nem comprometer as parcerias negociadas com os outros intervenientes.

Na nossa opinião, esta situação daria cabo da melhor vontade de qualquer professor e de qualquer aluno, no sentido em que não se pode pedir a ninguém um trabalho que não seja reconhecido e sancionado por um sistema de troca objectiva, no caso contrário teremos de admitir que o TPC é opcional. De qualquer das formas, se por estas razões específicas, a planificação de uma aula de correcção de TPC parece às vezes um desafio em termos de progressão da tarefa, também convém mencionar as repercussões das sanções aplicadas aos alunos com comportamentos perturbadores.

III.2.3. As repercussões das sanções aplicadas aos alunos com comportamentos perturbadores.

Já descrevemos os perfis comportamentais de ambas as nossas turmas, e interessa-nos agora referir a não aplicação, na prática, do Regulamento Interno da escola no que diz respeito aos casos de indisciplina com os alunos da turma do 8ºA. Esta turma tinha direito a um tratamento especial, no sentido em que tinha sido decidido na altura do conselho de turma do primeiro período, que os alunos que prevaricavam durante as aulas deveriam ser expulsos com um registo de ocorrência preenchido pelo professor assim como com uma ficha de trabalhos para fazer durante o resto do tempo lectivo

disponível no Gabinete de Apoio ao Aluno e ao Professor (GAAP). Tem que se tomar em consideração que até se conseguir que os alunos se concentrem novamente a seguir uma expulsão desta natureza perdem-se em média entre dez e quinze minutos. Isto é, se o GAAP não estiver fechado e se o aluno expulso não voltar a fazer a sua entrada “vitoriosa” na sala de aula, voltando a interromper o decorrer da mesma uma segunda vez e assistindo ao resto desta. Nestas circunstâncias de inconsistência das repercussões das sanções aplicadas aos alunos com comportamentos perturbadores, resolvemos, com o apoio da nossa orientadora, não perder mais tempo com a expulsão de alunos, e, pelo contrário, reforçar estratégias visando a promoção de competências de trabalho cooperativas. Vemos através deste caso, mais uma vez, que um dos problemas encontrado por nós durante a PES, no que diz respeito ao controlo sobre o comportamento dos alunos na sala de aula, não tinha outra saída que não fosse pela implementação de estruturas de trabalho cooperativo.

III.2.4. O caso do 9º ano: a avaliação pelo exame nacional

Por fim, fazemos questão de lembrar que o empenho dos alunos em termos da avaliação é prioritariamente investido nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa devido à preparação para o exame nacional. Também, convém referir que a maior parte dos que já decidiram prosseguir estudos no secundário começaram por privilegiar o estudo de algumas disciplinas em detrimento de outras, a fim de se constituírem perfis de processos mais susceptíveis de ser aprovados nos vários cursos: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Artes Visuais; Línguas e Humanidades, ou num dos Cursos Profissionais. Destes todos, importa todavia salientar, no que diz respeito às Línguas Estrangeiras, que se o ensino do Inglês é uma disciplina recorrente em todos estes cursos, o Francês é unicamente contemplado no caso do Curso de Línguas e Humanidades. Esta informação é dada para ponderar o grau de motivação e de empenho de alguns alunos do 9ºB na sua aprendizagem da língua francesa. O que se pretende ao mencionar estes pormenores que têm a ver com a avaliação geral dos alunos é identificar com mais rigor os diferentes parâmetros constitutivos dos *savoir être*, *savoir faire/savoir apprendre* e *savoir s’engager* dos alunos das turmas do 8ºA e do 9ºB no meio sociocultural das suas sala de aula, gerados pelo próprio meio sociocultural da escola assim como do sistema educativo português em geral e com os quais nós

articulámos as formulações das nossas planificações de modo a conseguir desenvolver o ensino da CCI através de TBL.

III.3. Contextos e condições de parcerias propícias ao desenvolvimento da CCI através de TBL

Se este desafio acabava por vezes por nos desmotivar um pouco, confrontando-nos a nossa falta de experiencia e a certas falhas no sistema, o esforço foi, no entanto, largamente compensado graças às oportunidades que nos foram dadas de colaborar com muitos outros professores da escola e que nos permitiram abrir as portas da sala de aula para o benefício da nossa aprendizagem e a dos nossos alunos.

Assim, ao planear-se abrir as portas da sala de aula, seja usando qualquer uma das quatro estratégias acima mencionadas ou outras, importa poder contemplar a possibilidade de estabelecer parcerias com professores. As tabelas seguintes ilustram as parcerias que foram contempladas durante a nossa PES em função da natureza da tarefa prevista, assim como dos professores com quem foi planeada a implementação das tarefas e os locais onde as mesmas iriam ser desenvolvidas. O que nos interessa nesta fase do nosso relatório, não é tanto dar conta daquilo que fomos capazes de implementar, mas dar uma visão geral sobre as condições com as quais fomos capazes de desenvolver tarefas interculturais no quadro do ensino de LE.

Tabela 1: Contextos e condições de parcerias em Francês

Tarefa Prevista	Professor Parceiro	Local de Realização Previsto	Tarefa completada ou não (motivo)
<i>o Portfolio Europeu de Línguas</i> para os alunos de dez e quinze anos da Educação Básica	- Professora de Inglês da Turma - Directora da Turma	-Sala da Área de Projecto - Sala de aula	Tarefa não completada (cancelada pela orientadora)
Tutoria interactiva de alunos de CM2 na elaboração de um conto em Francês e criação de ilustrações para o mesmo	- Professora Estelle Pierre da Escola Primaria de Bondaroy (França) -Professora de Português da Turma - Institut Français du Portugal (IFP)	-Sala de aula -Sala das TIC -IFP	Tarefa não completada (interrompida pela orientadora)

Trivial Luso-Francês	- Directora da Turma	-Sala da Área de Projecto -Sala das TIC -Biblioteca da Escola	Tarefa não completada (cancelada pela orientadora)
----------------------	----------------------	---	---

Tal como se pode constatar pela leitura da Tabela 1, quando se pretende implementar um documento dando sentido à competência plurilingue dos alunos e inscrevendo a aprendizagem da CCI num enquadramento teórico europeu faz todo o sentido estabelecer parcerias com outros professores, seja do ponto de vista do discurso pedagógico como do ponto de vista de uma economia do tempo lectivo disponível. Para além disso, é sabido que quando se planeia implementar uma correspondência interactiva faz todo o sentido colaborar com o professor dos *outros* alunos. No nosso caso, tivemos que articular a nossa planificação à volta da abordagem do conto para cumprir os objectivos da professora francesa, enquanto os nossos alunos deveriam fazer uma abordagem da cultura e das novas tecnologias. Por isso, decidimos aproveitar o trabalho que os alunos tinham acabado de fazer à volta da análise da estrutura do conto nas aulas de Português e propor-lhes, assim como às duas outras professoras parcerias, um projecto de tutoria interactiva à volta da redacção e ilustração de um conto intercultural. Adaptámos os instrumentos de análise do conto que eles tinham aprendido em aula de Português à aula de FLE e integrámo-los como fazendo parte de uma das etapas de realização da tarefa de correspondência, tal como se poderá ver mais à frente. No caso da professora de francês, a nossa colaboração funcionou sobre a base de uma constante troca de correio electrónico através da qual trocávamos material, assim como reformulávamos sempre os nossos objectivos e prazos respectivos. Por fim, no caso do projecto do Trivial Luso-Francês, a Directora de Turma dos alunos do 9ºB aceitou estabelecer uma parceria connosco por razões práticas, uma vez que a sala dos computadores estava fora de serviço nos prazos que tínhamos para realizar esta tarefa. Portanto, ao querer incluir os *outros* nas aulas de Francês tivemos que planear tarefas fora da sala de aula que incluíam novas tecnologias e implicavam a deslocação a outros sítios da escola. O “querer incluir os *outros* na aula de LE” significa repensar o contexto da aprendizagem e consequentemente a promoção da colaboração entre colegas, assim como entre todas as pessoas que podem ser envolvidas de uma maneira construtiva na realização de uma tarefa em LE no seio da escola, tal como iremos ver no caso da nossa experiência no ensino do Inglês.

Tabela 2: Contextos e condições de parcerias em Inglês

Tarefa Prevista	Professor Parceiro	Local de Realização Previsto	Tarefa completada ou não (motivo)
<i>The Exquisite Corpse</i> : introdução a uma técnica criativa surrealista capaz de promover o <i>savoir apprendre</i>	- Professora estagiária de Inglês	- Biblioteca da escola	Tarefa completada
Concurso de sobremesas de Natal, de Thanksgiving e de Hanukkah entre quatro equipas compostas por alunos portugueses e estudantes americanos	- Professora da Área de Projecto da Turma	- Sala da Área de Projecto - Cafeteira dos estudantes da escola	Tarefa completada
Composição e gravação de uma canção à volta do tema de “self-empathy”	- Professor de Música da Turma	- Sala de aula - Rádio da escola	Tarefa completada
Desfile de Moda Intercultural a favor da AMI, com a colaboração e a participação de estudantes americanos, e para o qual foram convidados todos os pais e amigos dos participantes	- Professora de Estudo Acompanhado da Turma - Professora de Alemão da Turma - Director da Turma - Dois Professores de Música, dos quais o da Turma - Uma Professora do Grupo de Inglês - Duas Professoras de duas turmas do 5º ano - Directora da Escola	- Sala da Aula - Sala de Estudos Acompanhados - Rádio da escola - Refeitório da escola - Cafeteira dos alunos	Tarefa completada

Mais uma vez, e tal como se vê na Tabela 2, quando se pretende envolver os alunos em tarefas cujos processos implicam o “abrir as portas” da sala de aula à negociação de sentidos sobre a base dos discursos dos *outros* criam-se oportunidades e necessidades

para estabelecer parcerias entre os vários intervenientes da comunidade educativa. À medida que os intervenientes (alunos, orientadora, professor estagiária) adquirem mais confiança nas suas capacidades para alcançar este tipo de objectivos e que fortalecem a relação pedagógica, o espaço social das interacções vai-se alargando, podendo acabar, como nos casos referidos na Tabela 2, por ocupar quase todos os espaços públicos cobertos da escola, exceptuando os das salas de aula. Portanto, como revelam os dados da Tabela 1 e da Tabela 2, uma das condições essenciais para desenvolver tarefas interculturais abrindo as portas da sala de aula é estabelecer parcerias com outros professores. Ao aproveitar a boa vontade e o entusiasmo dos que acreditam nas suas missões educativas consegue-se encaminhar os alunos de turmas ditas “problemáticas” para a realização de tarefas interculturais. Tal como sugere também a análise comparativa das duas tabelas existem cinco condições requeridas para o estabelecimento de tais parcerias:

- 1) confiança e respeito recíproco entre os professores parceiros;
- 2) planificação das etapas da realização da tarefa e do produto final em função dos recursos da escola e/ou dos participantes;
- 3) avaliação objectiva do tempo que o professor de língua estrangeira está disposto a investir fora do seu tempo lectivo para planear e coordenar com os seus colegas as horas leccionadas em parcerias;
- 4) capacidade de mediação nas relações humanas;
- 5) capacidade de liderança;

Ao enunciar estes pré-requisitos estamos também a revelar que para desenvolver a CCI através de TBL nas aulas de LE tivemos que criar condições no seio da escola para os alunos conseguirem encontrar *os outros*, empenharem-se com *os outros* na realização de tarefas e reflectirem sobre os seus encontros com *os outros*, fossem eles reais ou virtuais. As vantagens desta pedagogia já foram enunciados, mas o problema maior na prática é que quando se pretende convidar *o outro*, fora dos meios recorrendo a qualquer tipo de comunicação indirecta, está-se sujeito a incerteza da sua chegada. Enquanto professora-estagiária, tivemos sempre o cuidado de planear as nossas aulas e tarefas à volta desta expectativa, e esta incerteza nunca constituiu um inconveniente no processo, até porque isso ensinou os alunos a ter que lidar com a decepção de ter um membro pertencendo à cultura-alvo ausente do seu grupo sem formular generalizações sobre a cultura do outro. O inconveniente maior que esta situação constitui é que não podemos contar com o processo de realização da tarefa com os *outros* para avaliar os alunos,

porque nunca sabemos com suficiente antecedência onde vai haver o encontro, quando vai ser confirmado e quem vai acabar por estar realmente presente. Portanto, no nosso contexto, escolhemos implicar os alunos nas tarefas a partir da sala de aula de LE, organizando etapas para a sua realização com a cooperação dos *outros* fora da sala de aula, para terminar em conjunto também fora da sala de aula. Também nunca nos arriscámos a planear uma qualquer avaliação dos alunos, no que diz respeito às competências enunciadas nas grelhas em vigor nos grupos de línguas, durante estes encontros, vistas estas incertezas e visto o desenrolar deles fora da aula de LE.

III.4. A aprendizagem da CCI

Pois, elaborámos as nossas planificações ao longo da PES seguindo a articulação dos horários dos alunos as disponibilidades dos *outros*, a necessidade de cumprir os conteúdos programáticos das planificações anuais dos grupos de Inglês e Francês, e ao desenvolver o ensino dos *savoirs* constitutivos da CCI.

A abordagem de cada unidade era formulada seguindo uma problemática intercultural de maneira a proporcionar à nossa pesquisa de materiais autênticos, ou no caso de não conseguirmos encontrá-los, produzir outros susceptíveis de fomentar discussões e debates na sala de aula.

A cada unidade era atribuída uma tarefa, em cuja realização toda a turma teria que participar, seja na forma de trabalhos de grupo ou de trabalhos individuais. Na eventualidade de não podermos conseguir este objectivo (i.e. o *Portfolio Européu da Línguas*), escolhemos fazer a fusão de duas unidades em uma, dando assim mais tempo aos alunos para realizar a sua tarefa, ou escolhemos realizar uma tarefa a partir da análise e interpretação do discurso do *outro*.

Num esforço para transmitir da maneira mais sucinta possível a forma como desenvolvemos o ensino da CCI através de TBL decidimos produzir tabelas recapitulativas e cronológicas para cada disciplina nas quais apresentamos os títulos das tarefas assim como os locais onde elas foram realizadas. Referimos também os participantes e os seus esquemas de interacção, e descrevemos a natureza do produto final que os alunos tiveram que produzir assim como os objectivos interculturais que eles tiveram que alcançar.

III.4.1. O caso do Francês

A tabela que segue pretende dar conta das tarefas assim como das actividades comunicativas que foram desenvolvidas na sala de FLE, porque, tal como foi referido na Tabela 1 não conseguimos desenvolver muitas tarefas durante o nosso ensino do Francês. Portanto, acreditamos que para ter uma visão mais completa das que foram levadas a cabo, temos que contextualizá-las nas actividades comunicativas nas quais elas se inseriram e que procuravam enriquecer as negociações de sentidos das próprias tarefas. As respectivas planificações obedeceram aos constrangimentos dos conteúdos programáticos em vigor assim como à nossa vontade de inscrevê-las na realização progressiva do projecto de correspondência entre os alunos da turma 9ºB e os alunos de uma turma francesa de CM2.

Tabela 3: desenvolvimento da CCI através de tarefas e de actividades comunicativas ligadas a esta nas aulas de Francês da turma do 9ºB

Título da tarefa (T.) ou da actividade comunicativa (A.C.)	Local de realização	Participantes e Interacção	Natureza do Produto Final	Objectivos interculturais
<i>Le blason culturel</i> T. Rehearsal task (Anexo 18)	em casa: parte gráfica em sala de aula: parte oral	os alunos / trabalho individual	Apresentação oral de um desenho / montagem numérico representativo da sua identidade cultural	<u>competência linguística:</u> -produzir texto oral sobre o tema <u>savoir être:</u> - tomar consciência das noções constitutivas do conceito de identidade cultural: produtos, comportamentos, ideias, valores, crenças, mito - pôr as imagens das identidades culturais dos seus semelhantes em paralelo com as imagens préfabricadas que se pode ter dos outros para tomar consciência dos seus preconceitos, sejam eles positivos ou negativos
<i>Débat sur les conséquences des N.T.I.C. sur nos relations avec les autres</i> A.C.	em sala de aula	os alunos / a turma toda	produto conceptual e linguístico na forma de uma parágrafo recapitulativo dos argumentos	<u>competência linguística:</u> - interpretar língua cantada -produzir texto oral sobre o tema <u>competência sociolinguística:</u> - negociar o sentido das palavras do cantor <u>savoir être:</u>

(Anexo 19)			formulados pela turma	<p>- rever criticamente os seus preconceitos sobre a música francesa, assim como reconsiderar as suas crenças relativamente à música portuguesa</p> <p><u>savoir:</u></p> <p>-descobrir algumas das preocupações emocionais de certos franceses urbanos ligadas ao uso das TIC como meio de comunicação e confrontá-las com as suas</p>
<p><i>Je donne et je redonne mon avis sur les avantages et les inconvénients des ebooks en terme de supports de divulgation de la culture.</i></p> <p>A.C.</p>	<p>em sala de aula: parte preparatória</p> <p>em casa: redacção final</p>	<p>os alunos / actividade subdividida em vários exercícios, alguns feitos individualmente enquanto outros foram realizados em pares</p>	<p>produto conceptual e linguístico na forma de uma redacção</p>	<p><u>competência linguística:</u></p> <p>- interpretar língua escrita de um artigo de jornal</p> <p>-produzir texto escrito e oral sobre o tema</p> <p><u>competência discursiva:</u></p> <p>-negociar o sentido do texto</p> <p><u>savoir être:</u></p> <p>- desenvolver uma consciência crítica relativamente à distribuição/consumismo de ebooks assim como às pertenças culturais das obras numéricas às quais se pode ter acesso</p>
<p><i>Organise ton séjour en France comme futur moniteur de colonie de vacances.</i></p> <p>T.</p> <p>reherasal task</p> <p>(Anexo 20)</p>	em casa * ¹	<p>os alunos / trabalho individual</p> <p>*²</p>	<p>memorando recapitulativo de viagem</p>	<p><u>competência linguística :</u></p> <p>- interpretar língua escrita em vários sites Internet franceses</p> <p><u>savoir:</u></p> <p>- descobrir como organizar uma viagem num país europeu francófono</p> <p>- saber quais os serviços internacionais a solicitar em caso de problema</p> <p>- aprender a fazer pesquisa sobre um aspecto da vida prática dos franceses *³</p>
<p><i>Je cherche un forum de discussion francophone sur un sujet qui m'intéresse.</i></p> <p>T.</p> <p>reherasal task</p>	em casa * ⁴	<p>os alunos / trabalho individual *⁵</p>	<p>um endereço electrónico *⁶</p>	<p><u>savoir :</u></p> <p>-saber como ter acesso aos outros no quadro de grupos socioculturais muito específicos *⁷</p>

<p><i>Je vais travailler avec un francophone!</i></p> <p><i>Je complète un courriel de présentation à son attention.</i></p> <p>T.</p> <p><i>rehearsal task</i></p>	em sala de aula	os alunos / trabalho individual de (a) até (c) e trabalho de grupo (4 alunos) para (d).	uma carta colectiva de apresentação	<p><u>savoir faire:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - familiarizar-se com a perspectiva de interagir com francófonos e de experimentar desenvolver com eles comunicações que sejam favoráveis a todos - recorrer aos membros do seu grupo para solicitar ajuda no acto de comunicação
<p><i>Donner mon opinion sur les avantages et les inconvénients des N.T.I.C. pour interagir avec des francophones,</i></p> <p>A.C.</p>	em sala de aula	os alunos / trabalho individual	produção de texto	<p><u>competência linguística:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -produzir texto escrito sobre um dos temas <p><u>savoir être /savoir:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -produzir uma reflexão crítica sobre a sua aprendizagem da CCI no quadro da unidade leccionada
<p><i>Donner mon opinion sur les différents emplois que je peux faire des N.T.I.C. pour découvrir une culture étrangère.</i></p> <p>A.C.</p>	em sala de aula	os alunos / trabalho individual	produção de um texto	<p><u>competência linguística:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -produzir texto escrito sobre um dos temas <p><u>savoir / savoir apprendre:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -produzir uma reflexão crítica sobre a sua aprendizagem da CCI no quadro da unidade leccionada
<p><i>Nous complétons un courriel de présentation collective à destination des correspondants français.</i></p> <p>T.</p> <p><i>activation task</i></p>	em sala de aula	em pares	uma carta colectiva de agradecimento e apresentação de proposta de trabalho cooperativo intercultural	<p><u>savoir être:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -identificar os elementos de um discurso que mostram que o locutor tem empatia para o outro <p><u>savoir:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar as expectativas e o funcionamento de uma turma de CM2 do Norte da França <p><u>savoir faire:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - iniciar-se a praticar em grupo este <i>savoir</i>

Analyse de la structure du conte du Petit Poucet T. activation task	em sala de aula	em cinco grupos de cinco	uma tabela recapitulativa das várias etapas constitutivas da estrutura do conto do <i>Petit Poucet</i>	<u>competência discursiva e savoir interpréter:</u> - analisar um texto pertencendo ao fundo cultural comum europeu, seguindo uma metodologia transversal a ambas culturas, validada pela professa francesa dos alunos de CM2 e ainda revista pelos alunos portugueses durante as suas aulas de Português do primeiro período. <u>savoir apprendre /savoir faire:</u> -constituir a base do trabalho a partir do qual os alunos franceses vão ser capaz de escrever um conto inspirado a partir de <i>Petit Poucet</i> <u>savoir être:</u> -praticar a sua abordagem deste <i>savoir</i> em grupo -empenhar-se na cooperação com o <i>outro</i>
Lecture contemporaine du Petit Poucet : identification de cas de violation des droits de l'enfant T. activation task	em sala de aula	em cinco grupos de cinco	uma lista dos direitos das crianças que são violados no conto do <i>Petit Poucet</i>	<u>savoir être:</u> -rever as suas crenças relativamente a alguns dos arquétipos da cultura infantil europeia <u>savoir apprendre:</u> - aprender e ensinar ao <i>outro</i> valores e preceitos humanos que foram instituídos porque considerados inquestionáveis ao contrário de muitos outros <u>savoir s'engager:</u> - praticar uma abordagem reflexiva e crítica deste <i>savoir</i> em grupo - “empenhar-se” na luta para uma causa solidária adaptando o seu discurso ao <i>outro</i>
Nous comparons nos illustrations du Petit Poucet T. activation task (Anexo 21)	-em casa: selecção das imagens por parte dos alunos pt. -em sala de aula: Comparação entre as ilustrações portuguesas e as	-trabalho individual: pesquisa de ilustrações -trabalho em pares: onde cada um ajuda o outro a comparar as suas ilustrações com os	-correio electrónico para os alunos de CM2 com as ilustrações portuguesas e as comparações -placards com as ilustrações dos alunos Portugueses e os desenhos dos alunos Franceses, assim como as	<u>competência linguística:</u> -produzir texto escrito usando funções de linguagem específicas -produzir texto oral sobre o tema <u>competência discursiva:</u> - negociar em grupo estratégias para interpretar representações gráficas que seguem as convenções da cultura do outro e compará-la estilisticamente com as suas, assim como com as dos outros membros do seu grupo <u>savoir être:</u> -rever as suas crenças e os seus estereótipos

	francesas	desenhos de um menino francês -trabalho de grupo: os alunos se reuniam em seis grupos de acordo com os desenhos fr. escolhidos	comparações culturais entre as representações gráficas que iam ser oferecidos pelos alunos voluntários da turma ao Institut Français du Portugal (IFP), em troca de uma visita guiada privada do instituto e de um lanche. * ⁹	relativamente à sua própria cultura, assim como a cultura do outro <u>savoir:</u> - alargar o seu domínio de conhecimento sobre a cultura do outro saindo do contexto sociocultural da escola para descobrir os da família e do meio ambiente <u>savoir apprendre :</u> -confrontar a sua interpretação de um desenho com uma outra interpretação do mesmo desenho
<i>Aujourd'hui, le Petit Poucet a une maman portugaise et un papa français : raconte son histoire</i> AC * ¹⁰ (Anexo 22)	em casa : parte escrita em sala de aula : parte oral	trabalho individual	produção de um monólogo	<u>competência linguística:</u> -produzir língua falada sobre o tema <u>savoir être:</u> - desenvolver uma consciência da multiplicidade das facetas culturais que as pessoas podem ter, assim como de algumas noções que permitem definir contextos socioculturais: pais / cidade / campo/ apartamento / casa / empregado / desempregado / homem / mulher / adulto / criança / perigo / segurança mau / bondade / individualismo / colectivismo ...

*¹ O local de realização desta aula deveria ter sido uma aula de Área de Projecto, uma vez que a professora desta área curricular aceitava “emprestar-nos” a sua aula para os alunos poderem realizar tarefas com os TIC em língua francesa. Todavia, a nossa orientadora recusou-se a validar esta oportunidade, o que acabou por modificar a natureza das tarefas previstas na planificação da unidade.

*² Estava inicialmente previsto realizar esta tarefa no quadro da sala dos TIC onde os alunos teriam tido a oportunidade de trabalhar em pares à volta de um computador.

*³ Se esta tarefa tivesse sido desenvolvida durante a aula de Área de Projecto, os alunos teriam participado em discussões de grupos à volta do tema de *savoir être* seguinte: reflectir sobre os preconceitos e/ou expectativas que eu tinha relativamente às actividades de verão das crianças francesas

*⁴ Mesmo comentário que no (1)

*⁵ Os alunos deveriam ter trabalhado em pares, embora cada um devesse ter tido oportunidade de escolher um fórum seu.

*⁶ Esta tarefa tinha inicialmente como objectivo um *post* feito por cada aluno no fórum francófono da sua escolha, mas como a tarefa acabou por ser pedida como trabalho de casa em vez de ser realizada no quadro da aula de Área de Projecto, o objectivo teve que ser alterado em conformidade com o que era verificável pelo professor.

*⁷ Se esta tarefa tivesse sido desenvolvida durante a aula de Área de Projecto, os alunos teriam tido oportunidade para treinar o seu *savoir apprendre / faire*, começando a activar os seus *savoirs* e competências em situações de comunicação através de meios, pelos menos virtuais. A partir desse momento os alunos teriam tido oportunidade de continuar, ou não, a participar em fóruns culturais francófonos.

*⁸ A nossa orientadora tinha inicialmente sugerido realizar esta actividade na sala das TIC onde os alunos teriam tido a oportunidade de trabalhar em pares à volta de um computador, e onde os professores teriam tido oportunidade por avaliar a competência dos TIC prevista na grelha de avaliação do departamento de línguas, mas não nos foi dado permissão para seguir esta sugestão uma semana antes de dar aula. Decidimos manter a tarefa como trabalho de casa para tentar não comprometer o projecto de cooperação, embora já soubéssemos que a maior parte dos alunos não fariam os seus trabalhos de casa.

*⁹ A nossa orientadora interrompeu o nosso estágio antes do produto final desta tarefa ser realizado, embora o resto da tarefa tenha sido completada.

*¹⁰ Esta actividade foi cancelada pela nossa orientadora que quis avaliar a produção oral dos alunos a partir de conteúdos temáticos que ela tinha leccionado durante o primeiro período

Ao percorrer a Tabela 3 assim como ao pô-la em perspectiva com os dados recolhidos na Tabela 1 constata-se que a aprendizagem do *savoir s'engager* se restringe por vezes ao meio sociocultural da turma, ou seja ao saber cooperar, mas não necessariamente ao *savoir s'engager* com o *outro*. Para além disso, visto o caso inesperado das recusas sucessivas por parte da nossa orientadora a todos os projectos que propusemos durante a nossa PES, achámos tão importante analisar as lacunas destas tabelas como as informações dadas. Na nossa opinião um grande erro nosso, que sem dúvida é devido à nossa falta de experiência, é o facto de não termos pensado na possibilidade de estruturar a primeira unidade à volta de uma outra problemática intercultural uma vez que a nossa orientadora já tinha aceite “Les Nouvelles Technologies au service de quelle(s) culture(s)?”. A tarefa que os alunos deveriam ter desenvolvido era uma resposta pessoal a esta pergunta composta por documentos e textos autênticos que eles teriam procurado na Internet e a partir dos quais nós iríamos trabalhando para os incluir no seu *Portfolio Européu das Línguas*. Perante a recusa da orientadora passámos a planear tarefas pontuais visando promover a teoria da interculturalidade assim como maneiras virtuais de comunicar com os outros sobre temas culturais e reflectir sobre os conceitos de identidade cultural postos em causa na relação com os outros.

Relativamente às tarefas que foram parcialmente ou inteiramente realizadas em casa, também convém lembrar o contexto da avaliação dos TPC e o facto de a maior parte dos alunos não os fazer, embora não tivéssemos outras formas de organizar o nosso ensino porque foi no último momento que a nossa orientadora nos informou que não queria deslocar a turma para sala das TIC. Sendo assim, esta restrição espacial acabou por prejudicar a motivação dos alunos que nunca chegaram a trocar correio electrónico com

os seus correspondentes franceses. Fomos sempre nós a enviar os correios, o que acabou por conferir um sentido de falta de autenticidade à tarefa do ponto de vista dos alunos. No caso das tarefas realizadas na sala de aula, é importante reflectir sobre o facto de empenhar os alunos numa comunicação diferida constituir uma actividade motivante para eles. Talvez as tarefas de redacção de correio electrónico tivessem sido investidas de maneira mais positiva por parte da turma se, por outro lado, os alunos tivessem tido oportunidade de comunicar de maneira menos formal com os seus correspondentes. No entanto, nem todas as tarefas foram um fracasso e convém mencionar o caso específico da análise, da interpretação e da comparação de ilustrações do conto *Le Petit Poucet*.

Esta tarefa, dividida em três etapas de realização, foi sem dúvida a que sofreu menos alteração por parte da nossa orientadora. Ela surgiu na sequência da nossa colaboração com a professora de Português da turma, que nos ajudou transmitindo-nos a terminologia usada pelos alunos nas suas análises da estrutura do conto. Criámos fichas a partir desta informação para aproveitar e valorizar os conhecimentos dos alunos na matéria (Anexo 23). O esforço resultou e os alunos sentiram-se orgulhosos e suficientemente confiantes para se empenharem perante os pares franceses, acabando por se tornar um desafio, assim como suscitar a entreajuda, na revisão dos conteúdos ao progreame do primeiro período em língua portuguesa. A pedagogia do trabalho cooperativo também resultou na tarefa seguinte que era constituída pela interpretação do conto seguindo os direitos internacionais das crianças, e ofereceu aos alunos a possibilidade de reflectirem sobre a necessidade de formular direitos internacionais, dado que a liberdade se constrói à medida da nossa capacidade de negociar sentido com os outros, mas também da sua capacidade de defender os seus direitos inalienáveis.

Infelizmente a terceira etapa da tarefa não resultou tão bem como as outras, porque metade dos alunos da turma não tinha realizado o seu TPC, o que prejudicou o ambiente da aprendizagem criando dissensões nos grupos, que não conseguiram ser ultrapassadas deixando os alunos mais fracos ou mais tímidos de lado. Contudo, tal como se constata pela leitura da Tabela 3 a turma não tinha tido outras oportunidades para treinar o saber trabalhar em grupo.

Por fim, o último aspecto que se consegue realmente destacar da nossa análise das tarefas que foram implementadas nas aulas de FLE é a falta completa dos *savoir faire* e *savoir s'engager* que tem a ver com as restrições impostas pela nossa orientadora e que nos impediram de desenvolver estas experiências com os alunos.

III.4.2. O caso do Inglês

A tabela que segue pretende dar conta das tarefas que foram desenvolvidas a partir de uma abordagem (inter)cultural dos conteúdos programáticos, assim como a partir de dois projectos de encontros interculturais. O primeiro destes desenvolveu-se durante o momento da PES designado “co-teaching” e tinha por produto final um buffet de sobremesas internacionais, no quadro de um concurso culinário. O segundo encontro realizou-se durante a segunda unidade que leccionámos no segundo período e tinha por produto final um desfile de moda, para doação de fundos à organização não governamental portuguesa, AML. Tal como no caso da Tabela 3, apresentamos as tarefas por ordem cronológica das suas realizações.

Tabela 4: desenvolvimento da CCI através de tarefas nas aulas de Inglês da turma do 8ºA

Titulo da tarefa	Local de realização	Participantes e interação	Natureza do produto final	Objectivos interculturais
<i>Meeting with the others and constituting groups</i> Rehearsal task	em sala de aula da Área de projecto	os alunos / os estudantes americanos: - trabalho de grupo - a turma toda	-Apresentação oral pelo porta-voz dos alunos portugueses de cada grupo do estudante americano do seu grupo na língua-alvo. Apresentação oral pelo estudante americano do que ele percebeu das apresentações individuais dos alunos portugueses do seu grupo	<u>competência linguística:</u> -produzir texto oral sobre o tema <u>competência sociolingüística:</u> -dar sentido à linguagem produzida pelo estudante americano -reflectir sobre os mal-entendidos linguísticos e culturais que podem prejudicar uma situação de comunicação real, e sobre a ajuda que pode constituir um contexto real de comunicação <u>competência discursiva:</u> - interpretar receitas e sistemas de medidas americanas <u>savoir être:</u> - começar a activar o processo de descentração cultural, dando oportunidade a 21 alunos sobre 25 de estar pela primeira vez em situação de comunicação autêntica com um membro da cultura-alvo à volta de uma tarefa - pôr em causa a das suas crenças <u>savoir:</u> -descobrir os diferentes contextos socioculturais dos estudantes americanos, assim como as suas condições de vida em Portugal

<p>Selecting dessert recipes T. Rehearsal task</p>	em sala de aula da Área de projecto	os alunos / os estudantes americanos: - trabalho de grupo	Por grupo: - selecção de uma receita tradicional portuguesa de Natal, e uma receita tradicional de Dezembro americana - repartição das tarefas a realizar em casa	- ter conhecimento mais específico dos produtos que algumas comunidades americanas consomem <u>Savoir apprendre:</u> - integrar estratégias de hetero correcção como fazendo parte do processo de realização de uma tarefa intercultural - utilizar o Internet para investigar sobre os comportamentos e as tradições dos <i>outros</i> - planear a organização e execução das receitas em casa <u>savoir s'engager:</u> - participar em trabalhos de grupo cujas dinâmicas promovem a cooperação - negociar com o seu grupo a melhor forma de chegar a um acordo satisfatório para a maioria em função dos objectivos a atingir e dos meios para realizar o
<p>Eleição do grupo vencedor do concurso de receitas Luso-Americanas Rehearsal task</p>	Cafeteira dos alunos	os alunos / os estudantes americanos: - trabalho de grupo	Degustação das sobremesas todas para nomeação do grupo vencedor do concurso de receitas Luso-Americanas	<u>competência linguística:</u> - produzir texto oral sobre o tema <u>competência sociolinguística:</u> - dar sentido à linguagem produzida pelo estudante americano <u>savoir:</u> - ter conhecimento mais específico dos produtos que algumas comunidades americanas consomem <u>savoir s'engager:</u> - cumprir a sua responsabilidade perante ao seu grupo em termos de participação na realização da sobremesa - eleger as melhores sobremesas
<p>Completing the Autobio. of Intercultural Encounters Reflective task*¹ (Anexo 24)</p>	em sala de aula da Área de projecto	os alunos - trabalho individual - grupo turma	Uma reflexão crítica sobre a tarefa realizada com os estudantes americanos	<u>competência sociolinguística:</u> - reflectir sobre a sua capacidade de adaptação ao discurso do <i>outro</i> <u>savoir être:</u> - identificar os marcadores exteriores da identidade cultural dos outros - identificar as suas apreensões relativamente ao outro - abordar o encontro do ponto de visto do <i>outro</i> <u>savoir:</u> - descobrir os diferentes contextos socioculturais dos estudantes americanos, assim como as suas condições de vida em Portugal - ter conhecimento mais específico dos produtos que

				<p>algumas comunidades americanas consomem</p> <p><u>Savoir apprendre:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - abordar o <i>outro</i> como sendo uma fonte possível de informação sobre o <i>outro</i> -abordar o encontro com o <i>outro</i> como sendo uma oportunidade de se perceber a si próprio melhor <p><u>savoir s'engager:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - planejar um futuro encontro com o <i>outro</i>
<p>Mr. Bean: Steak Tartar Rehearsal task (Anexo 25)</p>	em sala de aula	os alunos - trabalho de grupo	Uma interpretação cultural crítica de uma curta-metragem, através do preenchimento de um questionário	<p><u>competência linguística:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -perceber textos orais e escritos sobre o tema - produzir um texto oral sobre o tema <p><u>savoir être:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - aprender as definições de um “estereótipo” e de um “preconceito” - avaliar em que medida o recurso a estas formas de pensamento pode prejudicar a comunicação intercultural <p><u>savoir / savoir apprendre:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -identificar a especificidade cultural da personagem Mr. Bean , e contrastar a com a distribuição internacional massiva deste mesmo produto - desenvolver consciência de alguns estereótipos culturais próprios a certos domínios da cultura britânica -reflectir e debater sobre as possíveis interpretações do sketch em função das referências culturais dos membros do seu grupo e dos seus conhecimentos sobre as referências da cultura britânica
<p>“Would you mind, if Portuguese teenagers expressed a little self-empathy once in a while?”: composing and recording a song Activation task</p>	<ul style="list-style-type: none"> - em sala de aula -na rádio da escola 	os alunos - trabalho individual -trabalho de turma	Uma canção composta à volta do tema da “self-empathy” e gravada sobre uma música de Alanis Morissette	<p><u>competência linguística:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -produzir textos escritos, falados e cantados sobre os temas da “self-empathy” e do “self-help” -perceber língua escrita, falada e cantada sobre os temas <p><u>competência sociolinguística:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -dar sentido à linguagem produzido pela cantora, negociando a com os outros membros da turma <p><u>savoir être:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - reflectir sobre os conceitos de “self-empathy” e “self-help” - interrogar-se sobre a presença destas noções no seio da cultura Portuguesa -formular hipóteses sobre as razões dos diferentes graus de divulgação destes conceitos entre as culturas norte-

(Anexo 26)				<p>americanas e portuguesas</p> <p><u>savoir:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar valores e crenças como sendo específicos de certas culturas s ou pertencendo exclusivamente as culturas ocidentais <p><u>Savoir apprendre /savoir faire:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - apropriar-se o conceito de self-empathy, pela composição de um verso sobre os seus próprios medos - investigar sobre as publicações feitas à volta da “self-help” literatura para adolescentes
<p><i>Greeting a foreigner to join in your group of class mates</i></p> <p>Rehearsal task</p> <p>(Anexo 27)</p>	<p>- em sala de aula</p>	<p>os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> - trabalho individual - grupo turma 	<p>Qualquer forma de produção escrita sobre o tema:</p> <p>(diálogo, monólogo, lista)</p>	<p><u>competência linguística:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -produzir um texto escrito sobre o tema <p><u>competência discursiva:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - planejar a sua produção identificando as ideias-chave, a situação inicial e a situação final -rever criticamente as suas produções analisando o caso que elas fazem das referências linguísticas e culturais do rapaz de Bristol <p><u>savoir être:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - reflectir sobre o conceito de “empatia”
<p><i>What does “preserving a healthy lifestyle” mean in New York, compared to what it means in Mumbai?</i></p> <p>Activation Task</p> <p>(Anexo 28)</p>	<p>- em sala de aula</p>	<p>os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> - grupo turma - trabalho individual 	<p>Uma opinião oral e escrita sobre um assunto sociocultural</p>	<p><u>competência linguística:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -produzir língua falada e escrita o tema <p><u>savoir être:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - praticar a sua capacidade de descentração cultural - tomar consciência da especificidades ligadas à sua própria cultura, no que diz respeito ao tema -comparar as informações recolhidas sobre as culturas dos <i>outros</i>, assim como sobre a sua própria cultura <p><u>savoir:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - melhorar os seus conhecimentos sobre a cultura dos <i>outros</i> <p><u>savoir apprendre:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - mobilizar os seus conhecimentos sobre a cultura dos <i>outros</i>
<p><i>Choosing a cause to catwalk for</i></p> <p>Activation and Rehearsal Task</p>	<p>-em sala de EA</p>	<p>os alunos e os estudantes americanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - grupo turma 	<p>O nome de uma ONG</p>	<p><u>competência linguística:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -produzir textos orais sobre os temas - perceber textos orais sobre os temas <p><u>competência sociolinguística:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -dar sentido à linguagem produzida pelos estudantes americanos

				<p><u>savoir:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -descobrir os diferentes contextos socioculturais dos estudantes americanos, assim como as suas condições de vida em Portugal <p><u>savoir apprendre/faire:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -- abordar a realização de uma tarefa com <i>outros</i> como já fazendo parte da aprendizagem de uma língua estrangeira -utilizar comunicações institucionais americanas e portuguesas divulgadas no Internet para investigar sobre os valores comuns a ambas culturas - negociar os conteúdos dos encontros planeados a fim de completar a tarefa <p><u>savoir s'engager:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - negociar a escolha de uma ONG com a qual se quer envolver
<p><i>Making fashion teams and negotiating fashion themes</i></p>	<p>-em sala de EA</p>	<p>os alunos e os estudantes americanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - trabalho de grupo 	<p>Um tema à volta do qual criar conjuntos de roupas para o desfile de moda</p>	<p><u>competência linguística:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -produzir textos orais sobre o tema - perceber textos orais sobre o tema <p><u>savoir être:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - confrontar a formulação escrita das suas expectativas sobre a moda adolescente americana com as realidades descritas pelos estudantes Americanos *² <p><u>savoir apprendre/faire:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - negociar o sentido das informações dadas pelos americanos e das suas próprias interpretações relativamente à cultura americana - pôr estas informações em paralelo com a sua análise dos comportamentos dos adolescentes portugueses perante a moda <p><u>savoir s'engager:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -entre-ajudar-se na tradução e/ou formulação de palavras, ideias ou emoções - participar em trabalhos de grupo cujas dinâmicas promovem a cooperação , e o respeito dos outros

<i>Which tools can help us write a bilingual invitation?</i> Activation and Rehearsal Task (Anexo 29)	- na sala das TIC durante a aula de EA	A metade da turma	Um convite destinado aos encarregados de educação e amigos de todos	<u>competência linguística:</u> -produzir textos orais sobre o tema - perceber textos orais sobre o tema <u>competência discursiva:</u> - treinar a sua capacidade de produzir um texto escrito muito simples obedecendo às convenções socioculturais das culturas portuguesa e americana
<i>Rehearsing the fashion show</i> Authentic Task	-no refeitório da escola	os alunos, os estudantes americanos e	Um desfile de moda	<u>competência linguística:</u> -produzir textos orais sobre o tema - perceber textos orais sobre o tema <u>competência sociolinguística:</u> -dar sentido à linguagem produzido pelos estudantes americanos no contexto da preparação do desfile e da sua repetição <u>savoir faire:</u> - activar todas as competências e os <i>savoirs</i> necessários aos constrangimentos de várias comunicações/interacções simultâneas realizadas em contextos reais de trabalho <u>savoir s'engager:</u> - mostrar-se capaz de interagir com <i>outros</i> até atingir o objectivo final comum, e na perspectiva de uma comunicação que seja favorável a todos os participantes implicados

*¹ Esta terminologia não é de Nunan, mas é a nossa. Ela pretende dar conta de uma tarefa específica que se pode fazer com os alunos à seguir um encontro com os *outros* quando se quer desenvolver a aprendizagem da CCI, em vez de simplesmente classificar o evento ao nível de um acontecimento folclórico fonte de possíveis reforços preconceituosos e estereotipados. A literatura crítica na matéria sugere uma didactização desta fase post-encontros, através de um documento editado e publicado pelo Conselho da Europa e intitulado *Autobiography of Intercultural Encounters*. Ao recorrer a este material, mesmo que tivéssemos de adaptá-lo ao perfil dos nossos alunos, constatámos que era pouco adequado ao nosso contexto de ensino, porque alunos entre os doze e os quinze anos de idade, que nunca passaram por uma experiência de aprendizagem formal de aspectos interculturais, ainda não possuem as ferramentas conceptuais necessárias para dar respostas a questões baseadas em teorias de comunicação intercultural. Portanto, na prática, quando se tratou de confrontar as reflexões críticas dos alunos à volta dos encontros que eles tiveram com os americanos, constatámos que a única pessoa capaz de alimentar a conversa era nós. As intervenções dos alunos passavam longe da problemática para se centrarem unicamente sobre a oportunidade que eles tinham tido de “praticar a língua inglesa”. Sendo assim, concluímos que na próxima unidade devíamos começar por introduzir de maneira simples mas explícita alguns conceitos socioculturais que permitissem dar aos alunos uma certa autonomia reflectiva perante as suas relações e interacções com os *outros*. Por fim, foi na sequência desta tarefa que decidimos incluir questionários

reflectivos curtos para serem preenchidos pelos alunos no próprio decorrer das tarefas, tais como definidas pelo David Nunan (Anexo 31).

*² A seguir à realização desta tarefa e a uma auto-avaliação completada pelos alunos relativamente à sua aprendizagem da CCI, constatamos que sobre os vinte e um alunos presentes só quatro de entre eles eram capazes de formular semelhanças, mas nenhum deles formulou uma qualquer diferença.

Há vários pontos que merecem uma reflexão na Tabela 4 no que diz respeito ao desenvolvimento da CCI através de TBL. O primeiro diz respeito ao facto de várias destas tarefas terem decorrido fora da sala de aula de LE. Tal como já foi sugerido, a nossa orientadora não quis correr riscos a planear os encontros durante o tempo lectivo dedicado ao ILE e preferi pedir autorização ao Conselho Pedagógico para convidar os americanos nos casos das aulas não disciplinares da Área de Projecto e de Estudo Acompanhado. Esta solução parecia convir a todos os intervenientes porque:

- 1) podíamos estruturar planificações tendo mais tempo lectivo disponível;
- 2) a nossa orientadora tinha argumentos para nos convencer a implementar maioritariamente actividades comunicativas na sala de aula, deixando o risco da realização das tarefas para as aulas realizadas em parcerias;
- 3) os alunos tinham a oportunidade de realizar projectos que os valorizavam assim como a comunidade escolar, em cooperação com estudantes americanos, em vez de fazerem apenas exercícios de Matemática ou de Português.

Voltaremos mais à frente à viabilidade da organização deste ensino fora do contexto da nossa PES, mas importa especificar que graças a este grande investimento de uns e outros, como graças ao aproveitamos de algumas falhas no próprio sistema, conseguimos começar a desenvolver um ensino de todas as competências e de todos os *savoirs* presentes na CCI através de TBL. Tal como se verifica igualmente na Tabela 4, a base deste ensino tinha uma estratégia visando promover a cooperação dentro da sala de aula entre os alunos, como fora da sala de aula com os outros, e as tarefas tiveram sempre o cuidado de promover esta aprendizagem transversal como sendo uma condição *sine qua non* ao poder interagir com *outros*, de uma forma que seja favorável a todos os participantes implicados. Ao considerar o produto final da última tarefa realizada, materializado pela doação de cerca de duzentos euros que os estudantes obtiveram à AMI, pode-se concluir que, no fim do nosso estágio, os alunos tinham desenvolvidos entre si e com os americanos um sentido de coesão social, nascido da

experiência do *savoir s'engager*, e onde se desenvolveu uma personalidade intercultural enraizada no contexto escolar português.

III.5. A avaliação da aprendizagem da CCI através de TBL

No entanto, convém agora analisar em que medida houve lugar a aprendizagem da CCI por parte dos alunos. Para enquadrar esta reflexão convém lembrar, mais uma vez, que as competências culturais ou interculturais não fazem parte das competências efectivamente avaliadas em LE, embora sejam elas referidas em vários documentos. Portanto, ao querer avaliar a progressão desta aprendizagem tivemos que construir as nossas próprias ferramentas sabendo que este esforço nunca teria uma qualquer incidência formal na avaliação dos alunos. Ao salientar estes pormenores estamos a explicar por que decidimos deixar de lado a implementação de grelhas de avaliação fictícias. Escolhemos monitorizar as tarefas dos alunos assim como planear várias fases de auto-avaliação e de reflexão crítica durante o processo de aprendizagem, em vez de consagrar a nossa energia a avaliar os alunos durante a realização das suas tarefas em função de critérios que não obedecem ainda a qualquer nível adaptado ao ensino obrigatório (Anexo 30). Ao legitimar estas fases de reflexão crítica como sendo constitutivas das conclusões das tarefas de grupo, os alunos ritualizaram o “reflectir criticamente” como fazendo parte do seu percurso intercultural. As reflexões críticas eram formuladas oralmente pelos alunos a fim de recapitular as ideias e os conceitos chave encontrados na tarefa. No caso de ser necessário completávamos o recapitulativo tendo o cuidado de escrever no quadro as palavras-chave. As auto-avaliações tinham mais a ver com o empenho do aluno na progressão da tarefa, as suas competências na cooperação com os outros membros do seu grupo, assim como com as suas competências linguísticas, sociolinguísticas e discursivas. (Anexo 31). Por fim, no que diz respeito às medições visando a promoção do desenvolvimento da CCI através de TBL, queríamos salientar que a participação oral dos alunos na língua-alvo duplicou quando os alunos estavam activamente empenhados na realização de tarefas interculturais, sendo este acontecimento não só o efeito de uma motivação evidente, como a consequência da possibilidade de praticar interacções simultâneas (Anexo 32).

Nas auto-avaliações, os alunos referem:

- 1) estar mais motivados pela aprendizagem quando ela passa pela realização de tarefas do que quando se faz através da execução de exercícios ou de actividades comunicativas;

- 2) ter um empenho maior do que nas aulas sequenciadas de LE que privilegiem interacções e conteúdos mais tradicionais
- 3) sentirem-se valorizados por poderem activar as competências linguísticas aprendidas na sala de aula em contextos autênticos de comunicação intercultural

Conclusão

Haverá ainda alguém que se atreva a dizer a um jovem, que sabe que a EasyJet lhe vende uma ida e volta para Londres ou para Paris por cinquenta euros, que a aprendizagem de uma língua faz sentido longe da sua realidade sociocultural enquanto que os *outros* já fazem parte desta? Ao ver o problema de legitimação que se tem ao pretender desenvolver a CCI através de TBL no ensino obrigatório, tanto no plano institucional como no da avaliação formativa, parece que sim. Na nossa opinião, há poucas soluções viáveis que possam ser sugeridas para melhorar esta situação, à não ser pela acumulação de um conjunto de alterações:

- definir os contextos e as condições da aprendizagem da CCI no ensino básico e no ensino secundário, no quadro dos recursos possíveis no seio do departamento de línguas
- definir os objectivos de aprendizagem da CCI para o ensino básico e para o ensino secundário, assim como os respectivos perfis correspondentes. Estes devem contemplar competências específicas a cada língua ensinada, assim como *savoirs* comuns a todas as línguas
- desenvolver ferramentas de avaliação práticas em função dos objectivos específicos definidos
- modificar o impacto dado à avaliação escrita valorizando as competências dos alunos noutros domínios, nomeadamente aqueles ligados ao intercultural
- valorizar na avaliação dos professores a elaboração de unidades didácticas explorando o ensino por tarefas tal como definido por David Nunan (2001)
- institucionalizar e regulamentar parcerias ao nível das escolas europeias, geminando, por exemplo, a Escola Básica 2,3 D. Fernando II com Le Collège Saint Louis de Gonzague e New Castle Community School a fim de rentabilizar os esforços de cooperação entre os vários departamentos de línguas; favorecer as possibilidades de encontro com os *outros* em torno da realização de tarefas cooperativas, assim como formalizar os conteúdos programáticos nos intercâmbios entre os alunos.

Esperamos também que as razões que nos levaram a formular estas sugestões estejam suficientemente fundamentadas teoricamente para serem interpretadas como pistas possíveis de investigações suplementares e não apenas como mais uma opinião sobre o

ensino das línguas estrangeiras em Portugal, baseado numa pequena experiência profissional de nove meses.

Contudo esta experiência ofereceu-nos a possibilidade de perceber o rigor e a perseverança com que um professor de LE deve abraçar o seu trabalho, sendo estas duas qualidades ainda mais requeridas quando se pretende encaminhar alunos por vias ainda pouco exploradas numa escola. Este estágio de profissionalização ajudou-nos também a tomar consciência dos esforços que será necessário para melhorar os nossos próprios *savoir faire* e *savoir être* de professora em línguas e culturas estrangeiras. Assim ao pretendermos tirar uma fotografia do estado do ensino da CCI numa escola básica portuguesa e ao querer desenvolvê-lo, confrontamo-nos com a nossa própria capacidade para ensiná-la, e começamos a identificar todo o trabalho que nos espera para melhorar o nosso ensino, tanto do ponto de visto pedagógico como do ponto de visto didático.

Bibliografia

Bhabha, Homi K. « Dissémination : temps, récit et les marges de la nation moderne ». In, *Les Lieux de la Culture: une théorie postcoloniale*, trad. F. Bouillot, Paris, Payot, 1994, 223-266.

Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Bristol, Multilingual Matters, 1997.

Byram, Michael e Geneviève Zarate. *The Sociocultural and Intercultural Dimensions of Language Learning and Teaching*, Strasbourg, Council of Europe, 1997.

Conselho da Europa. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Lisboa, Edições ASA, 2001.

Costa, Suzana e Luísa Pacheco. *Mots Croisés 3, Francês 9º. Ano, Nível 3*, Porto, Porto Editora, 2008.

Council of Europe. *Autobiography of Intercultural Encounters*, Language Policy Division, 2009. www.coe.int/lamg > (consultado em 22 de Setembro, 2010).

Foster, Pauline. “A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning”. *Applied Linguistics* nº19 (1), Oxford University Press, 1998, pp.1-23.

Frias, Edite e Neil Mason. *New Wave, Inglês 8º.ano, Nível 4*, Porto, Porto Editora, 2007.

Guilherme Manuela, “Intercultural Competence”. In *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Michael Byram, London, Routledge, 2004, 297-300.

Hall, Stuart. « La Question Multiculturelle » In, *Identités et cultures. Politiques des Cultural Studies*, trad. C Jaquet, Paris, Amsterdam, 2007, 289-37.

Hofstede Geert H., *Culture's consequences: international differences in work-related values*, London, Sage Publications, 1980.

Hymes, Dell. “On Communicative Competence”. In, *Sociolinguistics Selected Readings*, J.B. Pride and J.Holmes, Harmondsworth, Penguin, 1972, 269.293.

Jacobs, G.M., Power, M.A. & Loh, W.I. *The teacher's sourcebook for cooperative learning: practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2002.

Kagan, Spencer. *Cooperative Learning*, San Juan Capistrano, Kagan Cooperative Learning, 1994.

Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1993.

Ministério da Educação. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Lisboa, 2001.

Müller-Jacquier, Bernard. "Intercultural Communication". In, *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Michael Byram, London, Routledge, 2004, 295-297.

Nunan, David, "Aspects of Task-Based Syllabus design", Hong Kong, The English Center, UHK, Dec.2001, <http://www3.telus.net/linguisticsissues/syllabusdesign.html> > (consultado em 22 de Setembro, 2010).

Samovar, Larry A. e Porter Richard E., *Intercultural Communication: A Reader*, Belmont, Wadsworth, 12th edition, 2008.

Sercu, Lies. *Foreign Language teachers and Intercultural Competence: an International Investigation*, Bristol, Multilingual Matters, 2005, 10-11.

Skehan, Peter. "Task-based instruction". In, *Language Teaching*, nº36, Cambridge University Press, 2003, 1-14.

Weaver, Gary R. & Adam Mendelson. *America's midlife crisis: the future of a troubled superpower*, Boston, Intercultural Press, 2008, 1-19.

Zarate Geneviève. *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.

Zarate Geneviève. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1993.

Zarate, Geneviève. « Cultural awareness and the classification of documents for the description of foreign culture”. In, *Language Learning Journal*, n°11, London, Routledge, 1995, 24-25.